جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك

University Violence and it's Relationship to Moral Development and the Values System of Yarmouk University Students

إعداد
غادة ساطي دراغمة

إشـــــــراف
الأستاذ الدكتور عدنان العتوم

حقل التخصص: علم النفس التربوي

2013 م

العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك

إعـــداد

غادة ساطي دراغمة

ماجستير علم النفس التربوي (قياس وتقويم)، الجامعة الأردنية، 2010م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الاستاذ الدكتور عدنان يوسف العتوم .... مشرفاً رئيساً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتورة شادية أحمد التل...................................... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور رافع عقيل الزغول .... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور قيس ابراهيم المقداد .... عضواً

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، جامعة اليرموك

الدكتور نافز أحمد بقيعي .... عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية والآداب- الانروا

تاريخ مناقشة الأطروحة

2013 /12 /10

الإهداء

أتوه في عمق المعاني لعلي أجد في دروب الكلام ما أنسج منه جملة وفاء وتقدير، رغم الغربة وتباعد الأيام فأنت لي عنوان لحياتي زرعت في نفسي حب التحدي وعلمتني حكمة الصبر وكنت لي معلما ناصحا.... والدي الغالي أطال الله في عمره.

****

إلى من لا زالت التضحية من عناوين أخلاقها فتعطي أغلى ما لديها استجابة لخلقها الكريم ولوعد الله تعالى، إلى التي مازالت عنواناً لقيمة التضحية إلى الكريمة الصابرة حاملة كنز القناعة حتى في أحلامها ... والدتي الغالية أطال الله في عمرها.

****

إلى من شاركوني تفاصيل حياتي أراكم كبسمة تملأ الدنيا ابتسامة .. أراكم في كل آه وفرحة ، عشنا معاً في قارب واحد يموج البحر فنتماسك .. يهدأ فنبتسم .. بسمتنا واحدة . إلى من هم أعز على نفسي من نفسي ... أخواني (وسيم، ونديم، وصبري، وباسل) حفظهم الله .

****

إلى من تعلمت منه قيم العلم و المعرفة ، تعلمت كيف يكون العطاء والإنجاز .. إلى الذي زودني بخبراته ووجهني بإرشاداته ، فأخذت منه المعرفة الجيدة و العلم الوفير... والدي ومعلمي الأستاذ الدكتور عدنان العتوم حفظه الله .

****

إلى من قاسموني وقتهم و رافقوني دروب العلم بصدق وإخلاص حتى وصلت إلى هذا المكان ... أساتذتي و زملائي في كلية التربية .

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع .

الباحثة

غادة ساطي دراغمة

شكر وتقدير

الحمد لله العلي القدير الذي أسبغ نعمه ظاهرة وباطنة, وشرح بنوره الصدور وأقر بفضله العيون........ وبعد

أسجد لله العظيم شكراً وحمداً على أنعم عليّ من سدادٍ وتوفيق, وما منحني إياه من صبر وثبات, حتى أنجزت هذه الاطروحة التي أسأل الله أن تكون شمعة على الطريق, تنير الدرب لكل طالب علم منيب.

الشكر والتقدير والإعتراف بالفضل والجزاء من الله لأولي العلم وأرباب المعرفة, أتقدم بالشكر الجزيل والإمتنان والعرفان إلى أستاذي الدكتور عدنان العتوم لما منحه لي من وقته وعلمه وتوجيهاته وتوصياته, حتى خرجت الأطروحة إلى حيز النور بدرجةٍ من الدقة والموضوعية وجزاه الله كل الخير.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذة الدكتورة شادية التل ، والأستاذ الدكتور رافع الزغول ، والدكتور قيس مقداد ، والدكتور نافز بقيعي ، الذين تفضلوا بمناقشة هذه الأطروحة، وما قدموه من آراء وإرشادات أسهمت في إثراء هذه الأطروحة.

والله ولي التوفيق

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة

الملخص

دراغمة، غادة ساطي. العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك، 2013. (المشرف : أ.د عدنان يوسف العتوم).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للعنف الجامعي، وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته. كما تم استخدام مقياس النمو الاخلاقي (رست) بصورته المختصره من قبل الخطيب (1988) ، ومقياس المنظومة القيمية المعدّ من قبل العتوم وخصاونة (1999).

تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريس في جامعة اليرموك، وتمثلت العينة ما نسبته (3%) من مجتمع الدراسة تقريباً، وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة منخفضة على الأداة ككل، وعلى جميع مجالاته، حيث جاء العنف اللفظي في المرتبة الأولى، في حين جاء العنف الجماعي في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلّ من القيم الجمالية، والقيم الاقتصادية ، والتخصص الجامعي. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلٍّ من القيم الاجتماعية، والقيم الدينية، والقيم المعرفية ، ومعدل الثانوية العامة، وآخر معدل تراكمي في الجامعة. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلٍّ من القيم السياسية، والنمو الأخلاقي، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، ونوع القبول في الجامعة، كما بينت النتائج أن هناك ستة متغيرات ساهمت في تفسير ما نسبته (42%) من العنف الجامعي وهي القيم الدينية، والقيم السياسية، والقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، وآخر معدل تراكمي في الجامعة، والتخصص الجامعي.

وقد تم مناقشة النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، كما تم تقديم عدد من التوصيات ذات العلاقة بالنتائج كان من أبرزها العمل على تعزيز

القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والمعرفية والتي تلعب دوراً هاماً في تفسير العنف الجامعي، والاهتمام بمعالجة قضايا العنف اللفظي، نظراً لأرتفاع مستوى انتشاره بـين الطلبـة مقارنـةً بالاشكال الأخرى .

الكلمات المفتاحية: العنف، العنف الجامعي، النمو الاخلاقي، المنظومة القيمية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

زاد انتشار ظاهرة العنف في الآونة الأخيرة في غالبية المجتمعات العالميـــة، وتعـــد ظاهرة العنف من أكثر الظواهر انتشاراً، والتي باتت تهدد كيان المجتمعـــات وأمنهـــا، وقـــد استدعى ذلك اهتمام الجهات المختصة في جميع أنحاء العالم بما في ذلك في المملكة الأردنية الهاشمية نتيجة تزايدها بصورة أذهلت الجميع، وباتخاذها أشكالاً متعددة، أدت إلى ظهور ثقافة جديدة خاصة بالعنف، وانعكس ذلك بشكل ملحوظ على سلوك الأفراد في المجتمع.

وظهرت أشكال العنف من خلال ممارسة أنواع محددة من العنف مثل العنف المـــادي الذي يتمثل بالضرب، والجرح، والإساءة، والعنف اللفظي المتمثل باستخدام الكلمـــات النابيـــة وعدم تحمل الآخرين. وظهرت أيضا أنواع أخرى من العنف تم الاصطلاح علـــى تـــسميتها بالعنف النفسي كالعمل على تقليل احترام الشخص لذاته، والإساءة النفسية للآخر، والعمل على تخفيض مستوى تقدير الفرد لذاته، وتحطيم ممتلكات الغير ناهيك عن ظهور شكل آخر مـــن العنف وهو مايسمى بالعنف الجماعي والذي يمارسه مجموعة من الطلبة (الشريفين،2008) .

وقد شهدت المملكة الأردنية الهاشمية في السنوات الأخيرة زيادة كبيرة في مـــستويات العنف الجامعي في الجامعات الحكومية والخاصة، بما ينبئ بأن ثمة عوامل مختلفة وراء تزايد هذه الظاهرة بين الطلبة في الجامعات (اخو رشيده، 2009). كما أن زيادة ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الحكومات الأردنية، حتى وصل الأمر إلى أن يشير جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين في كتب التكليف المقدمة للحكومات المتعاقبة منذ

أن تولى الحكم عام 1999م، إلى ازدياد حجمها في مجتمعات الطلبة. ويعد العنف من الظواهر الأكثر سوءاً، التي انتشرت في الجامعات الأردنية بشكل متسارع، وهي التي ظلت إلى وقت قريب مثالاً للانضباط وتلقي العلم ؛ لكنها تحولت في الآونة الأخيرة إلى ساحات للعنف بأنواعه المختلفة يعتدي فيها الطالب على زملائه، وعلى ممتلكات ومرافق جامعته التي ينهل منها علمه وأخلاقه وقيمه. ويرى كثيرون أن هذه الظاهرة جاءت نتيجة مجموعة من العوامل؛ كالفوضى الاجتماعية، والكبت، والحرمان، والخوف، والشعور بالخطر، والظروف الاقتصادية والسياسية المحيطة، إضافة لعوامل التنشئة الأسرية التي كانت وما زالت من أكثر العوامل تأثيراً في نشوء السلوك العدواني لدى الأفراد(المخاريز، 2006) .

ونظراً لزيادة هذه الظاهرة وآثارها السلبية، فقد نالت اهتمام الحكومة الأردنية وعلى أعلى المستويات، وذلك من خلال إصدار التشريعات المناسبة، وعقد الندوات التي تبحث في انتشار العنف الطلابي. وجامعة اليرموك التي تعاني كباقي الجامعات الأردنية من ظاهرة العنف لم تتوانَ في عقد الندوات والورشات التدريبية والدراسات حول ظاهرة العنف الجامعي (الختاتنة،2007) .

تعريفات العنف

لم يتفق الباحثون على تعريف محدد للعنف، فيرى بعض الباحثين أن صعوبة التعريف تكمن في اختلاف استعمالاته، فهو يستخدم في وصف سلوك الإنسان حينما يدافع عن بقائه وعن ذاته، ويستخدم كذلك في وصف الفرد النشط الطموح، وفي وصف المجرم الذي يقتل ضحيته (Kort, 2005).

وعزا آخرون صعوبة تحديد مفهوم العنف إلى كونه من المفاهيم التي تخضع للمعايير الاجتماعية، والأخلاقية في الحكم عليه وعلى شرعيته، وتختلف هذه المعايير من بيئة إلى

أخرى، تبعاً للمكونات الثقافية الموجودة في المجتمع، مما أدى إلى الخلط بين العنف، وبعض المصطلحات الأخرى مثل العدوان، والعدائية، والميل للعنف وغيرها (الشريفين، 2008).

وعرفت قناوي (1996) العنف على أنه أحد الأنماط السلوكية الفردية أو الجماعية التي تعبر عن رفض الآخر نتيجة للشعور بالإحباط في إشباع الحاجات الإنسانية. ويعرف المبحوح (2000) العنف هو أي عمل يرتكب ضد الإنسان ويحط من كرامته ويتراوح بين الإهانة بالكلمة واستخدام الضرب. أما حوامدة (2003) فقد عرف العنف بأنه أي نوع من الإيذاء أو التهديد غير المبرر باستخدام الألفاظ أو القوة الجسدية، وأضاف حوامدة بأن أقصى درجات العنف هو العنف المسبب لموت الآخرين. وعرفت غنيم (Ghoneem, 2012) العنف بأنه أنماط من السلوكات العدائية تجاه الآخرين والتي تتضمن الإساءة الجسدية، الإساءة النفسية، وتدمير الممتلكات المملوكة للآخرين.

أما منظمة الصحة العالمية (2002) فقد عرفت العنف بأنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية أو القدرة، سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدوث) إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان. وكذلك تعرف اليونسكو (2008) العنف على أنه استخدام الوسائل والطرق التي تستهدف الإضرار بسلامة الآخرين، جسدياً، أو نفسياً، أو أخلاقياً.

وقد عرف هاريس (Harris, 2010) العنف بأنه التهديد أو الأذى الحقيقي الجسدي والسيكولوجي الذي يسببه الفرد للآخرين والذي يأخذ أشكالاً متعددة مثل العنف اللفظي، الاستغلال أو العقاب الجسدي.

أما ماثيو (Matthew,2010) فقد عرف العنف الجامعي بأنه مجموعة من السلوكيات النفسية أو الجسدية التي يقوم بها طالب جامعي أو مجموعة طلاب ضد طالب آخر أو مجموعة طلاب، ويتضمن الإيذاء الجسدي أو النفسي أو السرقة أو العبث بممتلكات الغير، أو تدمير ممتلكات الجامعة .

وفي ضوء التعريفات السابقة توصلت الباحثة إلى أن العنف الجامعي هو أي سلوك هجومي موجه نحو الآخرين من الطلبة بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي أو اللفظي أو الرمزي أو المادي أو الأعتداء على الممتلكات العامة والخاصة في الجامعة ، وقد يتخذ هذا العنف شكلاً فردياً أو جماعياً.

الفرق بين العنف والعدوان

عرف توريس (Torres,2006) العدوان بأنه استغلال طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصادية، أو اجتماعية، أو سياسية، ويمكن أن يتسبب بأضرار مادية ومعنوية ونفسية للطرف المعتدى عليه وتصدر عن أفراد، أو جماعة، أو طبقة اجتماعية".

وذكر دياز (2011) بأن بعض الباحثين يستخدمون اصطلاح العنف للدلالة على العدوان مما يعني أن هناك تداخلاً واضحاً بين هذين المصطلحين. فيما يُعد بعض الباحثين، كما أكد دياز، أن العنف هو شكل من أشكال العدوان، وهذا يعني أن العدوان مصطلح يشتمل على العنف. ولكن يمكن القول أن الفرق بين العنف والعدوان يظهر في النقاط التالية:

1- أن العنف يكون واضحاً ومحدداً وهو أحد صور العدوان.

2- أن العدوان أشمل وأوسع من العنف، وبالتالي يمكن أن يأخذ أشكالاً غير واضحة.

3- أن العدوان يستخدم وسائل مختلفة عن العنف.

4- أن العدوان يهدف للسيطرة على الآخرين، وإذلالهم أو إخضاعهم.

5- أن العنف يكون وقتياً، ويكون ناتجاً عن رد فعل لأسباب معينة، وبالتالي فإن غياب الأسباب المثيرة للعنف تؤدي لزوال السلوك، بينما يرتبط العدوان بالقصد والتخطيط غالباً.

6- العدوان هو سمة في الشخصية تتصف بالثبات النسبي كما تؤكده نظرية التحليل النفسي.

أشكال العنف

يأتي العنف على أشكال عدة وبدرجات مختلفة، وأكثر أشكال العنف ظهوراً بين الأفراد هي العنف الجسدي، والألفاظ غير المناسبة والنشاطات المرتبطة بالجنس، وتدمير الممتلكات (Balk, 1995).

أما منظمة الصحة العالمية فذكرت ثلاثة أشكال للعنف، وقسمت العنف إلى ثلاث مجموعات بحسب خصائص مقترفي فعل العنف وهي :

أولا- العنف الموجه للذات

يقسم العنف الموجه للذات إلى سلوك انتحاري وانتهاك للذات، ويشمل الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار، وأما الانتهاك الذاتي فيشمل أعمالاً أخرى كالتشويه الذاتي؛ وهذا النوع أقرب إلى مفهوم العدوان الذاتي.

ثانياً- العنف الموجه من قبل الآخرين، ويقسم إلى فئتين :

أ. **العنف العائلي:** وهو العنف الذي يقع بين أفراد العائلة ويقع عادة في المنزل.

ب. **عنف الأقران:** وهو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم، وربما يعرفون بعضهم أو لا معرفة بينهم، ويقع بشكل عام خارج المنزل.

ثالثاً- العنف الجماعي:

وهو عنف يمارس ضمن جماعات لمرجعيات متعلقة بعوامل العشيره أو لأسباب اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، أوعسكرية. وبشكل مختلف عن الفئتين الرئيسيتين الأولى والثانية، وتفترض وجود دوافع محتملة للعنف ترتكبها المجموعة الأقوى (منظمة الصحة العالمية،2002).

كما أشار هورست وفيستا (Hurist & Vasta, 1977) إلى عدة أشكال لسلوكيات العنف منها :

1- السلبية والاستهزاء: وذلك بذكر الوقائع بلهجة ساخرة .

2- التحقير: وذلك بالتقليل من قيمة الطرف الآخر .

3- الاستفزاز بالحركات: كالدق على الحائط، والطرق أو التخبيط على الأرض .

4- النكات والعبارات الساخرة التي يطلقها الفرد، مما يجعل الآخرين موضع سخرية وضحك .

5- القيادة والأوامر السلبية؛ كالطلب بالإذعان الفوري من شخص لآخر .

وذكر الزغول وآخرون (1996) نوعاً آخر من العنف وهو العنف ضد الممتلكات: ويتمثل في الاستيلاء على ممتلكات الغير والتخريب. كما أكدوا بأن العنف يظهر بشكل فردي إذ يسعى الفرد إلى إلحاق الأذى بغيره من الأفراد والجماعات أو الأشياء، وقد يظهر بشكل جماعي فتسعى الجماعة إلى إلحاق الأذى بغيرها من الجماعات والأفراد .

العوامل المؤثرة في العنف

هناك العديد من العوامل التي تؤدي لظهور ظاهرة العنف، وتختلف هذه العوامل بشكل رئيسي من فرد لآخر، وبشكل عام فإن السلوك الإنساني يختلف، فهو نتاج التفاعل بين

الإنسان، والبيئة المحيطة التي يعيش فيها. ويختلف سلوك الإنسان حسب طريقة تفاعله مع البيئة ومع الأفراد الذين يعيشون فيها. ويؤدي هذا كله إلى وجود عوامل متعددة ومختلفة تعمل على التأثير في ظهور سلوكيات العنف لدى مجموعة من الأفراد أكثر من غيرهم.

وقد أشار اللوزي وفرحان (2009) في الدراسة التي أجرياها من أجل الكشف عن مستوى العنف الطلابي في الجامعة الأردنية إلى أن أهم عوامل العنف كانت تعود للنزعات القبلية، والخوف من العقاب، وعدم قدرة الطلبة على استغلال أوقات الفراغ في اليوم الجامعي بشكل فعال.

وتختلف عوامل العنف باختلاف أشكاله، وتتنوع مصادره ومثيراته كما تختلف الآثار الناتجة عنه، وتتباين وجهات النظر والنظريات التي تقدم في تفسير ظاهرته، فيرى بعض الباحثين أن هناك عوامل نفسية تؤدي إلى ظهور العنف لدى الأفراد، بينما يرى آخرون أن العنف ناتج عن عدد من الموروثات، وترى وجهة نظر ثالثة أن العنف يعود لعدد من العوامل الإدراكية، فقد أشار حريز (1996) لبعض عوامل العنف لخصها في النقاط التالية:

1- العدوانية الغريزية لطبيعة الإنسان

يرجع بعض الباحثين العنف إلى الغرائز الفطرية الموجودة في الطبيعة الإنسانية. وحسب هذه الرؤية، فإن الإنسان لم يغير من عاداته العدوانية الغريزية المتجذرة في الطبيعة الإنسانية، وهو لم يتخلص أيضا من الموروثات الجينية التي تجعل من البشر أكثر ميلا نحو العنف والرغبة في السيطرة على الآخرين.

2- التفسير النفسي للعنف

يذهب كثير من الباحثين إلى تبني وجهة النظر التي تقول إن العنف ناتج عن مجموعة من الأسباب النفسية الكامنة (الشعور بالظلم، عدم المساواة، الإحباط)، في الكيان الذاتي

الداخلي للفرد دون أن يهتم هؤلاء الباحثون بالظروف والأوضاع المحيطة بذلك الفرد الــذي يظهر سلوكيات العنف. ولهذا، يمكننا القول إن هؤلاء الباحثين ينظرون إلى العنف من وجهة نظر نفسية مجردة، دون التركيز على أن العنف موضوع اجتماعي.

3- العوامل الذاتية

حسب وجهة النظر هذه، فإن العوامل الذاتية (الطموحات، التنافس) هي أهم محــرك، أو مثير للعنف. وأشار عالم الاجتماع الأمريكي (دينيوف) إلى أن الحروب – وهــي أعلــى درجات العنف– لا تندلع بسبب النزاعات العسكرية، والاقتصادية، الاجتماعية، ولكن بــسبب سوء التفاهم بين الطرفين المشاركين في الحرب.

4- العوامل الفسيولوجية

يذكر بعض الباحثين أن العنف ناتج عن عوامل عصبية فسيولوجية مثل (بنية الجسم، ارتفاع هرمونات الذكورة)، فيظهر سلوك العنف بأنه أحد الأنماط السلوكية التي يظهرها الفرد في حياته الاجتماعية.

5- التقدم العلمي والتكنولوجي

يشير فريق من العلماء والباحثين إلى أن العنف ناتج عن التأثيرات الــسلبية للثــورة العلمية والتقنية على السلوك الإنساني. وحسب هذا الاتجاه، فإن العنف يــأتي نتيجــة للتقــدم العلمي والتكنولوجي. ونجد أن معظم وسائل الترفيه الحالية ترتكز على عرض أفلام يسودها مشاهد العنف وبالتالي فإن هذا يؤثر على تطوير السلوكيات العنيفة لدى المشاهد. ونجد أيضا أن معظم الألعاب المقدمة على شبكات الإنترنت تعتمد بشكل رئيسي على اســتخدام المــشاهد العنيفة أو دخول اللاعب المستخدم للإنترنت في صراعات ومنافسات مع الآخرين.

6- الانفجار السكاني

إن الانفجار السكاني وزيادة عدد الأفراد قد يؤدي بشكل كبير إلى ظهـور سـلوكات العنف بين الأفراد، حيث يمكن القول إن احتكاك الفرد مع عدد أكبر من الأفراد يزيد من عدم الانسجام معهم، ومن ثّم فإن الزيادة السكانية، وزيادة التفاعل بين الأفراد يزيد مـن احتماليـة ظهور العنف بينهم .

7- الإحساس بالظلم

يؤدي إحساس الفرد بالظلم إلى زيادة احتمالية إظهاره للسلوكيات العنيفة، فعندما يشعر الفرد بأنه دون مستوى الآخرين، وحين يكون محروماً من حقوقه الأساسية، فإن هذا يـؤدي إلى زيادة مخاطره وإظهاره لسلوكات العنف.

النظريات المفسرة للعنف

يعد العنف الطلابي نوعاً من أنواع العنف الشائعة في المجتمعات، لذلك فإن النظريات التي تفسر العنف، عموماً، يمكن أن تطبق على تفسير العنف الطلابي، ومن هذه النظريات ما يلي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي

أكد بعض العلماء أثر الغرائز والعواطف والاختلالات التي تحدث داخل الإنسان في بروز السلوكيات الشاذة والمنحرفة، فضلاً عن العقد النفـسية والأمـراض النفـسية المختلفة وأثرها في ذلك. هذه المتغيرات النفسية التي تؤكد عليها نظرية التحليل النفسي تؤدي إلى ظهور السلوكيات العنيفة تجاه الآخرين ، كما فسرت النظرية التحليلية العنف الموجه نحو فرد ما كشكل من أشكال العدوان، على أنه سلوك فردي يهدف إلى إبعـاد

الألم والحصول على اللذة أو الدفاع عن الذات حتى وإن كان على حساب الآخرين. وهذه مرتبطة باستعداد فطري غريزي يولد مع الفرد ويتشذب اجتماعياً. ويبدو ذلك واضحاً في التفسير السيكولوجي للعدوانية؛ فقد عدّ هذا التفسير أنه حين يكون الإنسان صالحاً بطبيعته تكون العدوانية ثمرة للخطيئة (الخطيئة الفردية والجماعية) (عبدالعاني، 2009).

ويؤكد ادلر (Adler) أن العنف والقوة وسيلتان للتغلب على مشاعر القصور والنقص والخوف من الفشل، وإذا لم يتم التغلب على هذه المشاعر عندئذ يصبح سلوك العنف استجابة تعويضية عن هذه المشاعر، وأن العنف ليس دافعا غريزياً ولكنه رد فعل تجزأ إلى جزء شعوري وآخر لا شعوري ويميل إلى التغلب على مصاعب الحياة، فالعنف تابع عام للتفوق والكفاح كما أنه في شكله المرضي ميل نحو التدمير (Buss, 1981) .

وقد ثار حول هذه النظرية كثير من الجدل وعارضها بعض الباحثين بقولهم أن هذه النظرية لم تنجح في وضع نماذج تفسيرية صالحة ومقنعة، فهي بعيدة عن الواقع وغير صالحة لتفسير العنف، وأحياناً أخرى تقدم تفسيرات عامة غير مقنعة وغير مناسبة في الزمان والمكان. كما يرى آخرون بأنها يصعب تعميمها على الإنسان، لأن الإنسان منذ ولادته وهو في جماعة يتعلم منذ اللحظة الأولى ويكتسب عن طريقها دوافع توجهه (علاوي، 1998).

ثانياً: النظرية السلوكية :

تفسر هذه النظرية العنف من منظور المثير والاستجابة؛ فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي

يتعرض لها عبر عملية التنشئة الاجتماعية؛ فالظروف البيئية والاجتماعية داخل البيئة تؤثر في تحديد السلوك العنيف كغيره من السلوكيات المكتسبة (الصديقي، 2002).

وقد أشار سكينر(Skinner) إلى أن الإنسان يتعلم السلوك عن طريق الثواب والعقاب فالسلوك المثاب لدى الفرد يميل إلى تكراره، والسلوك المعاقب لديه لا يكرره، وهذا السلوك ينطبق على العنف والعدوان. كما أن مكافأة السلوك العدواني يأتي بشكل مباشر أو غير مباشر يؤيد هذا السلوك حتى ولو كانت هذه المكافأة غير منتظمة (إيمان، 2008) .

ثالثاً: النظرية البيولوجية

يعد العنف محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان، فهناك علاقة بين العنف والجهاز العصبي المركزي، فالعنف في تصور هذه النظرية حاجة أساسية لا يمكن استمرار المجتمع الإنساني دون التعبير عنها، لأن العلاقات الإنسانية جميعها ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعنف والعدوان (العقاد، 2005).

كما تشير هذه النظرية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، و وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف، والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة، ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة، وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب، وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (السمري، 2001).

رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الأشخاص يتعلمون العنف بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية تعلم العنف تتم داخل الأسرة سواءً في الثقافة العامة أو الفرعية، فبعض الأسر تشجع أبناءها على استخدام العنف مع الآخرين وتطالبهم بألا يكونوا ضحايا العنف في مواقف أخرى، والبعض ينظر إلى العنف كوسيلة للحصول على حاجاته، بل أن بعض الأسر تشجع أفرادها على التصرف بعنف عند الضرورة، ومن أهم الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية ما يلي (العقاد، 2005):

1- يتم تعلم العنف داخل الأسرة والمدرسة، ومن وسائل الإعلام.

2- يتم تعلم سلوك العنف من خلال العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء وخبرات الطفولة المبكرة.

3- إن إساءة معاملة الطفل تؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة وتستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته ووالديه ومدرسيه.

ويفترض (باندورا) أن السلوك العنيف عبارة عن ظاهرة يتعلمها الفرد، وأن هناك مظهراً يناقش عملية تعلم العنف من خلال التعرض له وتقليده، كما أن هناك مظهراً آخر يتمثل في العملية التي تؤدي بالفرد عند تعرضه للعنف إلى تعلم المعايير التي توافق على ممارسته، وهناك ما يسمى بمقاربة المثل الأعلى التي تقترح أن العنف يمكن تعلمه من خلال رؤيته كدور نموذجي مناسب (Singer, 1971).

خامساً: نظرية الإحباط

يفترض أصحاب هذه النظرية وهم دولارد " Dollard" ،و دوب"Doob" ،و ميللر "Miller"، و موررر"Mawrer"، و سيرز "Sears"، بأن العنف موزع بطريقة غير متساوية ضمن البناء الاجتماعي في المجتمع حسب هذه النظرية، ذلك أن العنف أكثر وضــوحاً لــدى الأفراد الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا، وتفترض هذه النظرية أن الأفراد في الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة يعانون من إحباطات كبيــرة، إذ تعمــل هــذه الإحباطات على خلق استجابة عنيفة نحو ما يشعر به الفرد، وتصبح هذه الاستجابة مشروعة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التفاضلية التي تؤدي بالأفراد الذين تــشملهم عمليــات التنشئة في طبقات مختلفة من المجتمع إلى استخدام ســلوكات عنيفــة مــن أجــل التــصدي للضغوطات والإحباطات (العسوس، 2009).

تأثير العنف في عملية التعلم والتعليم

يعدّ العنف من السلوكات غير السوية المكتسبة التي تظهر بشكل خاص مــن خــلال بعض الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والتوتر. وقد أصبح العنف إحدى الظواهر الاجتماعية التي يتفاقم خطرها يوماً بعد يوم من خلال أخذها بأشكال عدة ، ويتضمن هذا دخولهــا إلــى مجتمعات التعليم العالي مثل الجامعات. وقد أصبح العنف في الآونة الأخيرة أحــد الظــواهر المنتشرة في المجتمعات العربية، خاصة في المؤسسات التربوية. وقد أشار بن رشيد (2009) في دراسته التي أجراها للتعرف على العنف في الجامعات الأردنية من وجهــة نظــر طلبــة جامعة البلقاء التطبيقية إلى أن الطلبة المستطلعة آراؤهم يرون أن أثر العنف الجــامعي فــي العملية الأكاديمية كان واضحاً، حيث يرون أن العنف يؤدي إلى انقطاع الطلبة فــي بعــض الأحيان عن التعليم لمدد تتراوح بين يوم إلى أسبوع. وفيما يتعلق بتصورات الطلبة حول أثر

العنف الطلابي في عملية التعليم، أشار معظم الطلبة إلى أن العنف الطلابي في الجامعة يؤدي إلى انخفاض مستوى جودة التعليم المقدمة، والإساءة لسمعة المؤسسة الأكاديمية، والخوف من قبل بعض مجتمعات الطلبة وخاصة الإناث من الذهاب إلى الجامعة في الأوقات التي يتوقع فيها حدوث أحداث عنف طلابي.

وهناك عدد من الباحثين أكدوا أن العنف الجامعي يؤثر سلباً في عملية التعليم والتعلم التي تحدث داخل مؤسسات التعليم العالي، فأشار اللوزي وفرحان (2009) إلى أن هناك علاقة سلبية بين العنف الجامعي، وبين المستوى الأكاديمي للجامعة وسمعتها الأكاديمية.

وعليه يمكن تلخيص أثر العنف الطلابي في عملية التعليم والتعلم في النقاط التالية (بن ارشيد، 2009؛ اللوزي وفرحان، 2009):

1- انقطاع الطلبة عن التعليم.
2- ضعف التحصيل الأكاديمي.
3- انخفاض جودة التعليم.
4- انقطاع الطلبة عن المؤسسات التعليمية.
5- الإساءة لسمعة المؤسسة الأكاديمية.

مفهوم النمو الأخلاقي

يشير النمو الأخلاقي إلى عملية تطورية ينتقل من خلالها الفرد من مرحلة إلى أخرى في تطور متتابع ومتسلسل بإصدار أحكامه الخلقية. ويذكر(باندورا) أن السلوك الأخلاقي هو سلوك يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة النماذج وتقليدها مما يؤدي إلى تطوير سلوكات مرغوب فيها. ويؤكد(كولبيرج) أن الحكم الأخلاقي هو عبارة عن مجموعة من التغيرات التي تحدث في البنية الفكرية للفرد. ويضيف (كولبيرج) أن الحكم الأخلاقي يتخذ اتجاهين؛ الاتجاه

الأول مبني على استخدام الأساليب التقويمية للحكم على نمو الفرد من خلال أفعاله وتصرفاته إن كانت صحيحة، أم غير صحيحة، بينما نجد أن الاتجاه الثاني هو اتجاه وصفي يتم فيه وصف تطور الفرد في أثناء نموه من خلال مواجهته لمشكلات خلقية. وبالتالي فإن الحكم الأخلاقي يشمل القواعد التي يستخدمها الفرد للتمييز بين السلوكيات والممارسات الصحيحة وغير الصحيحة ويتم التعبير عنها بالرأي أو القرار. ومن خلال آرائه أو قراراته، يتوصل الفرد إلى الحقوق والواجبات والمسؤوليات باتخاذ القرارات المتعلقة بالمواقف التي تواجهه (عياصرة ، 2011).

وضع بياجيه أول تعريف للنمو الأخلاقي في كتابة (النمو الأخلاقي للطفل) عام 1931 ونقحه في نفس الكتاب عام 1965، حيث أشار أن جوهر الأخلاق يكمن في فهم واحترام القوانين والأعراف السائدة وتقبل العدالة المبنية على المساواة والاحترام المتبادل(Lotfabadi, 2010). وقد عرف بياجيه النمو الأخلاقي على أنه تطور أحكام الطفل الأخلاقية بأثر خارجي حيث يتقبل ويطيع أحكام البالغين، وأثر ذاتي حيث يقبل الطفل ما قبله الجميع واتفقوا عليه ومن ثم يعدل سلوكياته وأفعاله بحسب هذا التقبل (Shaffer, 1996).

وعرف كولبيرج (Kohlberg, 1976) النمو الأخلاقي هو القدرة على اتخاذ القرارات والأحكام التي تتصف بكونها أخلاقية بناء على المبادئ الداخلية والتصرف حسب هذه الأحكام الذاتية. كما عرف رست (Rest, 1980) النمو الأخلاقي بأنه البناء الفعلي الأساسي الذي بوساطته يدرك الناس الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها.

النظريات التي فسرت النمو الأخلاقي

اهتمت العديد من النظريات بتفسير النمو الأخلاقي، ومن هذه النظريات نظرية بياجية، ونظرية كولبرج، ونظرية رست .

أولاً: نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي

يُعد (بياجيه) أول عالم درس النمو الأخلاقي عام 1931، فقد أجرى دراسة على الأطفال من عمر (4-22) سنة، وقد وضح مراحل النمو الأخلاقي توضيحاً تفصيلياً، تتمثل هذه المراحل بما يأتي :

1- **مرحلة ما قبل الأخلاق (0-7) سنوات:** حيث تبدأ هذه المرحلة منذ ولادة الطفل، وحتى يبلغ السابعة من عمره، ويكون الطفل في هذه المرحلة متمركزاً حول ذاته حتى يبلغ الثانية من العمر إذ إنه لا يستطيع أن يقوم بأي سلوك أخلاقي، وبعدها يتمركز الطفل حول الأب، أو الأم حتى بلوغه السابعة من عمره، ولكن لا يمكنه فعل أي سلوك أخلاقي، غير أنه يمكن أن يقتبس من الوالدين حسب تربيتهما له أن الكذب على الوالدين لا يجوز، ويمكن أن يعاقب من الوالدين إذا كذب، إلا أنه يمكن أن يقوم بسلوك الكذب على المعلم، أو على أي شخص آخر (علاونة، 2004).

2- **مرحلة الأخلاق الغيرية أو الأخلاق خارجية المنشأ (7-8) سنوات:** في هذه المرحلة يجب على الطفل الذي وصل إلى عمر(8) سنوات أن يطيع الأشخاص الكبار، وأن السلوكات التي يفرضها هؤلاء الكبار يجب عليه تنفيذها وإطاعة أوامرهم والالتزام بهذه السلوكات الأخلاقية كونها قواعد ثابتة ومجربة من ذوي الخبرة (كفافي، 2009).

3- **مرحلة العلاقات الخلقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل (8-11) سنة:** في هـذه المرحلة يعتمد الطفل على نفسه بشكل ضيق؛ أي أنه يعامل الآخرين عن طريـق التعـاون والاحترام المتبادل ويعاملهم حسب الواقع المعيش به وهنا لا يكون الطفل مرناً ولكنه يتعامل بناءً على ما اقتبسه، أو اكتسبه من الواقع (علاونة، 2004).

4- **مرحلة الأخلاق الذاتية أو الأخلاق داخلية المنشأ:** يظهر في هذه المرحلة لدى الطفل الذي أتم الحادية عشرة من عمره مبدأ العقلانية والمنطقية، فيقوم بالتعامل مع الآخرين، كالزملاء مثلاً بالتعاون والاحترام ويكون عادلا في حكمه نوعاً ما، وملتزما بما اكتسبه مـن واقعـه (كفافي، 2009).

ثانياً: نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي

يعد (كولبرج) أول من وضع نظرية شاملة في النمو الأخلاقي؛ ونظرة كولبرج للأخلاق تشبه نظرة بياجيه لها فهي تتضمن مكوناً معرفياً هاماً؛ فالأخلاق ليست مجرد مثل أو اتجاهات أخلاقية، بل إن ما نعتبره تفكيراً أخلاقياً هو في واقع الأمر كفاية معرفية، ومن هنا يتميز موقف (كولبرج) من الأخلاق عن مفاهيم السلوكيين الذين جردوا الأخلاق من المفاهيم النفسية. استمد (كولبرج) فكرة القصص من (بياجيه) ولكنه طورها لتصبح أداة قياس أكثر تقنيناً، حيث يعرض لمفحوصيه معضلات أخلاقية يتوجب عليهم اتخاذ قرار بشأن كيفية حلها موضحاً الأسباب والمبررات التي يستند إليها هذا الحكم والتي تعكس الكيفية التي يفكر فيها المفحوص أي طبيعة أحكامهم الأخلاقية (Lind, 1995).

ويتدرج النمو الأخلاقي وفق نظرية كولبرج (Kohlberg, 1976) بست مراحل متضمنه في ثلاث مستويات أخلاقية كالآتي:

المستوى الأول: الأخلاق ما قبل التقليدية أو ما قبل الأعراف السائدة :

وفيه تتم عملية إطلاق الأحكام الأخلاقية بما يتناسب مع الثقافة السائدة وما اتفق عليه من قواعد ويكون محكوماً بقوى المجتمع الخارجية ويتضمن مرحلتين هما:-

1- التوجه نحو العقاب والطاعة: وهنا ينظر إلى الفعل على أنه صواب أو خطأ على أساس النتائج المادية التي سيحصل عليها؛ فهو يطيع القواعد ولا يحاول كسرها تجنباً للعقاب، ويعتبر أن الحكم الأخلاقي الصائب هو الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب.

2- التوجه نحو المنفعة الذاتية: فيرى الطفل الصحيح بناءً على مايحققه من منافع؛ ويدرك القيم الأخلاقية كالعدل والمساواة على أساس حسي نفعي؛ فالطفل الذي يرى أن زميله قد أخذ القلم منه دون إذنه، فمن العدل أن يأخذ الطفل الأول قلم الثاني بدون إذن أيضاً. وعلى الرغم من تقارب المرحلتين إلا أن الأولى يشكل الطفل فيها حاجزاً لتجنب العقاب والثانية تمثل تطوراً فكرياً بطريقة أفضل معتمد على صيغة الصفقات المتبادلة (آدم، 2002).

المستوى الثاني: المستوي الأخلاقي التقليدي أو مستوى العرف

يبدأ الفرد في هذا المستوى بإدراك توقعات الآخرين ويهتم بها بغض النظر عن النتائج المترتبة لهذه التوقعات، ويرى أن المحافظة عليها ومسايرتها والتوحد معها هي قيمة في ذاتها والفعل الجيد هو الذي يرضي الآخرين. ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أيضاً:

3- التوجه نحو الولد الطيب والفتاة الطيبة: يصنف الفرد الفعل إن كان صواباً أو خطأ على أساس مواقف الآخرين منه؛ وخاصة الوالدين حيث يكون الفعل صحيحاً إذا

أسعد الآخرين ونال قبولهم وحاز على موافقتهم، ويتضمن الكثير من التطابق مع الصورة التقليدية لسلوك الجماعة حيث يطيع الفرد القواعد بناءً على ما سبق ويبرر هذه الطاعة بأن كل فرد بحاجة لأن يكون محبوباً من قبل الجماعة.

4- التوجه نحو القانون والنظام: يكون التوجه هنا نحو سيادة القانون واحترامه، والسلوك الصائب هو الذي يتم فيه التقيد بالقانون والنظام، ويحافظ على النظام الاجتماعي كهدف بحدّ ذاته ويفصل الفرد فيه وجهة نظره الشخصية من العلاقات القانونية وترجيح الالتزام بالقانون على حساب كل شيء مهما كانت الظروف.

المستوى الثالث: مستوى الأخلاق مابعد التقليدي أو ما بعد العرف

تتطور رؤية الفرد لتصبح أكثر شمولاً وعمومية؛ فيصبح الفرد والمصلحة الشرعية الفردية أهم من القانون، وتحل المبادئ الأخلاقية محل القانون، وتعتبر الأساس التي يجب أن تنبثق منه القواعد الاجتماعية. وتشمل المرحلتين الأخيرتين التاليتين:

5- مرحلة الاتفاق الاجتماعي: يؤمن الفرد هنا بأن القانون هو نتاج عقد اجتماعي على مجموعة من القيم، وهو أداة لتحقيق الصالح العام واحترام وحماية حقوق الإنسان، والقوانين متغيرة ولا يمكن أن تكون ثابتة والحكم الأخلاقي الصائب هو الذي يراعي الحقوق العامة ويحميها.

6- المبادئ الأخلاقية العالمية: القرار الصواب هنا أساسه الضمير فيتمسك الفرد بمبادئ أخلاقية مختارة من قبل الفرد ومرتكزة على مفاهيم مثالية توجه الفرد لفعل ما هو صحيح، بغض النظر عن النتائج، فالمهم أنه فعل أخلاقي؛ فيقوم الفرد بـالإلتزام بالمبادئ الأخلاقية التي ارتضتها الشعوب عبر الزمان وهذه المبادئ هـي التـي تحقق السعادة للإنسان وتدعو لها كافة الديانات السماوية.

وبهذا ينمو الفرد أخلاقياً بثلاث مستويات متتالية يتخلل كلٍّ مستوى مرحلتان تبدأ من الخارج وتنتهي في ذات الفرد ليكوّن مبادئ أخلاقية ذاتية تصدر على شكل أحكام وسلوكيات أخلاقية.

ثالثاً: نظرية رست في النمو الأخلاقي

يعرف رست النمو الأخلاقي بأنه: البناء الفعلي الأساسي الذي يدرك الناس بوساطته الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها (Rest, 1979).

واستخدم رست في نظريته القصص الافتراضية الذي سلكها كولبرج في قياسه للنمو الأخلاقي. واعترض على طريقة تحديد المراحل التي سار عليها (بياجيه وكولبرج)، وقد أدخل مفهوم التعاون في طريقة عرضه للمراحل الأخلاقية، وفسرها بأن الفرد يضع مجموعة التوقعات حول كيفية تصرفه مع الآخرين عن طريق التعاون المتبادل. ويعرض (رست) القصص والقضايا مع اصطحابهما بمجموعة أسئلة يطلب من العينة الإجابة عنها، وقد توصل إلى ستة مراحل للنمو الأخلاقي (الغامدي، 2004).

أما وجهة نظر(رست) حول مفهوم النمو الأخلاقي فتختلف عن وجهات نظر العلماء الآخرين، فيرى أن معاملات الناس للآخرين لا يمكن أن تمتلك الجانب الأخلاقي بأكمله بل يمكن أن تمتلك جزءاً من الأخلاق، أو جانباً معيناً منه. وذلك لأن الناس لا ينظرون إلى مكامن الفرد الداخلية بل ينظرون إلى السلوك الظاهري للفرد، فالسلوك الأخلاقي من وجهة نظره عبارة عن نشاط تنظمه مجموعة من العمليات الأخلاقية الداخلية، وهو بالتالي ليس أي سلوك يساعد الآخرين فحسب، وأن السلوك الموافق للمجتمع يلامس جزءاً مهماً من الأخلاق، إلا أنه ليس كافياً بحد ذاته لأن قوانين وأخلاقيات المجتمع ليست دائماً صحيحة، أو عادلة، أو

مثالية بل إنها تشكل في كثير من الأحيان عائقاً في وجه بعض الأفراد الذي تحـدوا أنظمـة المجتمع لأنهم لمسوا فيها الظلم وافتقدت العدل والمساواة والإنسانية (Rest, 1979).

كما توصل رست (Rest, 1979) إلى تحديد ست مراحل للنمو الأخلاقي من خلال دراساته وأبحاثه تمثلت بما يلي:

1- **مرحلة المحافظة على الذات:** يدرك الطفل في هذه المرحلة كيفية مسايرة تعليمات والديه بناءً على نمط العلاقات التعاونية غير المتوازنة لصالح الوالدين؛ فالوالدان هما الموجهان للأوامر والنواهي، والسلوك يكون أخلاقياً إذا كان قائماً على الطاعة، وغير أخلاقي إذا تعارض مع أوامر السلطة. فنظام التعاون في هذه المرحلة يتحدد من خلال علاقة الطفل بوالديه. وهكذا فإن توازن التعاون يكون فيه خلل إذا عارض أوامر السلطة؛ فالطفل لا يشارك بوضع قواعد التعامل، وما يطلب منه أن يكون منسجماً مع أوامر الكبار دون مناقشتهم في ذلك.

2- **مرحلة المحافظة على الذات تبادلياً:** إن الطفل في هذه المرحلة يدرك أن هناك علاقات اجتماعية تعاونية متوازنة، فعلى كل فرد الإنصياع للتعليمات والقواعد طالما لا تتعارض مع مصالحه الشخصية الذاتية، فتسود في هذه المرحلة عملية تبادل المصالح، وتحقيق المصلحة الذاتية مقابل تحقيق مصالح الآخرين. وتظهر هذه المرحلة تطوراً عن المرحلة السابقة في أن الطفل لا يكون هدفه الطاعة فقط، فالقصدية واضحة تجاه التعاون بهدف تحقيق الرغبات والدوافع.

3- **مرحلة المحافظة على العلاقات الشخصية:** يدرك الفرد في هذه المرحلة أن العدل يكون بتأدية كل فرد ما يترتب عليه في إطار الجماعة التي ينتمي إليها بناءً على معرفته المتبادلة لمشاعر الآخرين وأفكارهم ومعرفتهم لمشاعره، وبالتالي إقامة

التوازن القائم على ذلك. فالإدراك المتبادل للأفكار والمشاعر يجعل نوع علاقة التعاون التي ستقوم بين الطرفين ذات صبغة بعيدة المدى، وتصبح أكثر استمراراً، مما يؤدي إلى إيجاد نظام اجتماعي تفاعلي قائم على الاحترام المتبادل.

4- **مرحلة المحافظة على كيان المجتمع:** يقوم التوازن في العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة على معرفة كل فرد لدوره وأدوار الآخرين في المجتمع والقيام بها من أجل خلق نظام اجتماعي مستقر، وقد تكون الأدوار هنا موزعة قسرياً بين أفراد المجتمع، ويكون القانون الوضعي وسيلة لمعرفة توقعات الطرف الآخر، الذي تتحقق من خلاله مصلحة المجتمع بشكل عام، ولكن المشكلة في هذه المرحلة أن التعاون بين الأفراد على تأدية الأدوار قد لاتسوده المساواة بينهم، مما يؤدي إلى عدم الشعور بالعدل، وبالتالي عدم التوازن مما يؤدي إلى البحث عن قوانين جديدة تحقق العدل والمساواة.

5- **مرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشراً داخل مجتمع:** يدرك الفرد في هذه المرحلة أنه إذا أراد الأفراد إيجاد أفضل توازن في المجتمع لا بد لهم أن يحققوا أمناً للحقوق الأساسية في الحياة بناءً على القوانين العامة التي تعطي لكل فرد الحق في التعبير عن رأيه والتخلص من قسرية الأدوار، فأساس هذه المرحلة يكون في عملية بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، وينشأ التوازن عندما تحقق تلك القوانين المساواة لكافة الأفراد في مجتمعهم كالحق في الحياة والحرية والسيادة.

6- **مرحلة المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان:** تتميز هذه المرحلة بمبدئها المثالي للعدل، إذ إن هذه المرحلة تسود عند أفراد قلة في المجتمع مثل الفلاسفة، فالتفاعل التعاوني المتوازن لا يحدث إلا عن طريق القضاء على العوامل التي تعمل على التمييز بين الأفراد، والعدل برأيهم هو مبادئ للتنظيم الاجتماعي .

المنظومة القيمية

يعيش الفرد في العصر الحاضر حالة من التوتر والنزاع بين القيم السائدة التي طالما تمسك بها في حياته، وبين أفراد مجتمعه و التقدم المادي والتكنولوجي والمعرفي الذي أصاب مفاصل الحياة الدينية والفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتعدى حدود القيم المتعارف عليها؛ فطغت القيم المادية، وضعفت القيم الدينية والروحية والأخلاقية، وسيطرت القيم الفردية والاستغلال والقهر على قيم الفضيلة والعدل والحق، وباتت ملامح التغير ظاهرة في البناء الثقافي للمجتمع وهياكله الاجتماعية والاقتصادية، والسلوكات الأدبية والخلقية بدرجات متفاوتة بين شرائح المجتمع وفئاته وطبقاته (الجلاد، 2008).

وعرف ألبورت وفرنن ولينزي (Allport, Vernon, &Lindzey, 1952) القيم بأنها حكم عقلي وجداني مجرد حول الظاهرة المحيطة بالفرد.

كما وعرف هاتشنسون (Hatchinson, 1961) القيم بأنها موضوع يسعى إليه المرء بجدية بسبب ما يمثله من قيمة وما يحظى به من اهتمام. أما ألبورت (Allport, 1961) فيرى أن القيمة هي المعتقد الذي يسلك المرء بمقتضاه السلوك الذي يفضله. ويعرف روكيش (Rokeach, 1980) القيمة بأنها اعتقاد دائم نسبياً وبأن نمطاً معيناً من السلوكات تتخذ سمة لقيمة مرغوب بها ومفضلة على غيرها باستمرار؛ بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي تحدث فيه. وكما عرف أبو العينين (1988) القيم بأنها مجموعة من الأحكام التي تنشأ وتتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية التي تمكنه من اختيار الأهداف والتوجهات الحياتية، ويراها جديرة بتوظيف إمكاناته. وتجسد القيم بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الاهتمامات أو السلوكيات العلمية واللفظية. وتذكر السلوت (2005) بأن القيم هي عبارة عن مجموعة من المعايير والأحكام العامة التي تتسم نسبياً بالثبات والاستقرار وتتفق والتوجهات العقدية والأخلاقية التي يسعى التربويون لغرسها في عقول ونفوس الطلبة.

ويعرفها المزين (2009) بأنها مجموعة المعايير والأحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية والتي تكون متفقة مع التوجهات العقدية والأخلاقية ويعمل التربويون على غرسها في وجدان الطلبة بطرق مختلفة.

وعرف شوارتز (Schwartz, 2011) القيم على أنها دوافع وأهداف داخلية توجه الفرد في حياته نحو تبني سلوكيات معينة، وأضاف (شوارتز) بأن القيم هي من المتغيرات الاجتماعية الرئيسية التي تساعد الفرد في اختيار سلوكياته، في تقييم الأحداث المختلفة وتقييم الأفراد وفي تفسير السلوكيات الذاتية التي يظهرها الفرد.

وتبنت الباحثة تعريف العتوم وخصاونة (1999) للقيم وذلك أنها أحكام عقلية مجردة يصدرها الفرد على الأشياء أو المواقف أو الأشخاص لتحدد علاقته وطريقة تعامله مع موضوع القيمة كقيم النظافة و الإيمان والربح والديمقراطية والفن .

تصنيف القيم

حاول العديد من الباحثين تصنيف القيم وحصرها، وقد توصل عدد منهم إلى تطوير أنظمة لتصنيف القيم . فقد صنف روكيتش (Rokeach, 1980) القيم على أساس المقصد في فئتين هما: القيم الوسيلية (وتضم القيم الأخلاقية وقيم الكفاءة)، والقيم الغائية (وتضم قيم الشخصية والقيم الاجتماعية). كما صنف سميث (Smith, 1996) القيم في فئتين هما: القيم التفضيلية (التي يفضل المرء أن يمتلكها)، والقيم الملزمة (التي يجب عليه امتلاكها).

تصنيف ألبورت وفيرنن وليندزي للقيم

وضع ألبورت وفيرنن وليندري(Allport, Vernon,& Lindzey, 1952) للقيم تصنيفاً خاصاً بحيث يتكون هذا التصنيف من ستة أنواع من القيم، تتمثل بما يأتي:

1- القيم النظرية: وهي اهتمام الفرد باكتشاف النظريات والحقائق. فالفرد الذي يتبنى القيمة النظرية لا يهتم بشكل كبير بالجوانب العملية للعلوم. ويكون الفرد مستقلاً ويتبنى طبيعة فلسفية، ولديه الرغبة في تفسير الأشياء من خلال المنطق والنظريات.

2- القيم الاقتصادية: وهي اهتمام الفرد بالمعارف التطبيقية والعملية، واستخدام هذه المعارف في تحقيق مكتسبات مالية واقتصادية.

3- القيم الجمالية: وهي تبني قيم الجمال والانسجام في الظواهر الطبيعية. وحسب هذه القيم، فإن الفرد يسعى من خلال الجمال والانسجام والشكل الخارجي لتحقيق أعلى درجات الحقيقة حول نفسه.

4- القيم الاجتماعية: وهي القيم التي تدفع الفرد نحو الاهتمام بغيره وإظهار الحب له.

5- القيم السياسية: وهي القيم التي تتصف بحب الفرد وطموحه نحو السلطة.

6- القيم الدينية: وتتضمن دراسة النواحي الإلهية الغامضة في الكون.

مكونات/أبعاد القيم

اتفق أبو جادو (2006) والجلاد (2007) في عرضهم لمكونات القيم على وجود المكونات الآتية :

أولاً: المكون العقلي – المعرفي: (عملية الاختيار): يختار فيها الفرد مجموعة من المعتقدات، أو التصورات حول الأشياء والمواقف، ويجب أن تحقق عملية الاختيار القيمي المتطلبات منها حرية الاختيار، والاختيار من بين بدائل، والاختيار من البدائل بعد التأمل والتفكير في نتائج كل منها.

ثانياً: المكون الوجداني – النفسي (عملية التقدير): يقدر فيها الفرد وجدانياً وانفعالياً اختياراته، ويكون سعيداً بها ومحترماً لها، ويشعر بأهميتها وفاعليتها في تقدير ذاته، وتحقيق آماله وطموحاته، وتتضمن هذه العملية الاعتزاز بالقيمة وإعلانها.

ثالثاً: المكون السلوكي – الإرشادي الخُلُقي: (عملية الفعل): وتمثل القيم والسلوك بمقتضاها، بحيث لا تكون القيم بلا سلوك يمثلها ، ويعبر عنها فتظهر القيمة في أفعال صاحبها فيعرف بها وتشتهر عنه وذلك بتمثلها وتميزها بالتكرار والثبات في مظاهر سلوكه المتعددة فالسلوك الذي يظهر مرة واحدة ثم يختفي لا يمثل قيمة لأن القيم تتصف بالثبات .

مصادر القيم وكيفيه اكتسابها

يشير العتوم والخصاونة (1999) إلى أن القيم نتاج اجتماعي يتم اكتسابها وتعلمها من خلال البيئة التي يعيش فيها، فهي ليست موروثة أو فطرية. والقيم مرتبة ترتيباً هرمياً، فهناك قيم لها الأولوية أكثر دون غيرها، وتتأثر القيم بالبيئة الثقافية التي يعيش فيها الفرد فإما أن تقوي بعض القيم أو تضعفها.

وتذكر زقوط (2000) بأن مصادر القيم تستمد من أنماط المعيشة، والأسرة، والنظام العام السائد في المجتمع، والتناسق القيمي الذي تستمد منه القيم التربوية، والوطنية، والسياسية، والاقتصادية، والجمالية. كما أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة لبناء القيم، وهي أن القيم إنسانية بالشكل الأساسي، وهذا يعني أن اللذة والألم هي مجموعة من القيم المرتبطة بالفرد؛ وأن القيم ذاتية مما يعني أن كل فرد يحس بالقيم حسب خبرته الذاتية؛ وأن القيم نسبية، وهذا يعني أنها تختلف من فرد لآخر، ومن زمن لآخر، ومن مكان لآخر، ومن ثقافة لأخرى؛ أي أن القيم تأخذ ترتيباً هرمياً مما يعني أن هناك بعض القيم التي تهيمن على قيم أخرى،

حيث يضع الإنسان قيمه حسب احتياجاته، ويعمل على تنفيذ سلوكياته المتوافقة مع هذه القـيم حسبما يرى بأنه قادر على تلبية احتياجته الهرمية .

ويرى العتوم والخصاونة (1999) أن مصادر القيم في المجتمع الأردني ناجمة عـن ثلاثة مصادر يتأثر بها الفرد، أولها؛ التعاليم الدينية، ويليها؛ الموروث الاجتماعي من عـادات وتقاليد ونظم اجتماعية تنطوي على الاحترام والطاعة والكرم والشجاعة والنخوة. أما المصدر الأخير فيرتبط بخبرات الفرد في مناحي الحياة المختلفة التي تتطلـب منـه النظـام والدقـة والاكتشاف والإنجاز .

وأوضح دوروف (Woodruff) المشار إليه في العتوم والخصاونة (1999) أن القـيم تكتسب في ضوء ثلاثة مستويات متتابعة من الناحية الزمنية وهي:

1- اكتساب قيم تدور حول أهداف مباشرة واقعية مثل الغذاء والراحة والتحصيل.
2- اكتساب قيم ذات أهداف غير مباشرة وهي غير اجتماعية مثل الحصول على وظيفـو أو السعي إلى الشهرة.
3- اكتساب قيم ذات أهداف مباشرة تتسم بالتجريد مثل الحرية والجمال والاهتمام بالآداب والموسيقى.

ويمكن القول إن ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيها الفرد هي المصدر الرئيس لتشكيل القيم لدى الأفراد. ويمكن القول إن القيم هي تجسيد للعادات والمعايير الثقافيـة الـسائدة فـي أي مجتمع، أو تراثه التاريخي الذي ينتقل من جيل إلى جيل عن طريق التنشئة الأسرية. وتجـدر الإشارة إلى أن كل جيل من الأجيال يعلم الجيل الذي يليه المعايير والعـادات الـسائدة مـع التعديلات التي يظهر عليها نتيجة لظروف وخبرات الفرد الذي يصقل هذه القـيم Dereli,& Aypay, 2012).

أثر القيم على التعليم

اهتم الباحثون في دراسة المنظومة القيمية بشكل كبير لأن هناك علاقة واضحة بين القيم وبين العملية التربوية. ويمكن القول: إن اهتمام العلماء التربويين للقيم نابع من كون المنظومة القيمية تتصل بشكل مباشر بالأهداف التربوية التي تسعى العملية التربوية لتحقيقها لدى المتعلمين. واهتم كثير من العلماء بموضوع القيم واعتبروه أحد الركائز الأساسية التي يحاول التربويون تحقيقها كونها أساس الأهداف التي تسعى العملية التربوية للوصول إليها، وأن فقدان القيم لدى أفراد المجتمع يؤدي إلى كثير من الخلل في الوظائف المجتمعية، مما يعني تفكك وانهيار هذا المجتمع. وأي مجتمع بلا قيم هو مجتمع في طريقه إلى الزوال، وقد سجل التاريخ الكثير من الحالات حول دول عظيمة تفككت وانهارت بسبب تخليها عن قيمها (مرتجى، 2004).

وتعدّ الجامعة مصدراً رئيسياً لتنمية القيم عند الطلبة، فالقيم لا تكون محكاً مرجعياً هاماً لقرارات الفرد إلا بعد سن الخامسة عشرة. وهي أكثر قابلية للتشكل والتعديل من خلال التفاعل والخبرة الجامعية المباشرة. فالجامعة تضم النخبة المتعلمة التي يعول عليها في تيسير عجلة التنمية وتطوير المجتمع. وتسهم من خلال نشر المعرفة العلمية وإكسابها للطلبة من خلال تفاعلهم مع محتوى المنهاج التعليمية وأسلوب التعليم السائد فيها، إضافة إلى العناية ببناء شخصية متكاملة لهم من كافة النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية (النل، 2003) .

كما وتعتبر المؤسسات التعليمية التي ينشئها المجتمع من أهم المصادر التي ستخدمها في تربية وتعليم أبنائه ونقل تراثه الثقافي لديهم، وتستخدم المؤسسات التعليمية مجموعة من القيم السائدة في تطوير مناهجها الدراسية، فالقيم المجتمعية تعتبر من أهم المصادر في تطوير

برامج تعليم الطلبة، والمعلمين والمحاضرين في الجامعات. ويشير بعض الباحثين إلى أن القيم المجتمعية تلعب الدور الأهم في وضع مجموعة من الأهداف التربوية التي تتوافق مع القيم السائدة في المجتمع (المزين،2009).

علاقة العنف الجامعي بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية:

إن العنف من أخطر ما يواجهه الإنسان، لذلك فإن الحديث عن العنف في المؤسسات التعليمية له أهمية خاصة، كون هذه المؤسسات تعد المصدر الثاني لإكساب الشخص بنيته الشخصية، وتعد المؤسسات التعليمية المصدر الأول في تطوير المنظومة القيمية لدى الفرد، وتساهم بالشكل الأكبر في نموه القيمي ما يعني أن هذا ينعكس على سلوكياته إما إيجاباً، وإمّا سلباً. وقد اهتم علماء النفس منذ مدة طويلة في فهم أثر النمو الأخلاقي على السلوك، خاصة السلوكات السلبية مثل العنف. وقد ينتج العديد من السلوكات العنيفة نتيجة ضعف النمو الأخلاقي لدى الفرد الذي يظهر هذه السلوكات. والنمو الأخلاقي مرتبط بشكل واضح مع العنف بإظهار الفرد السلوكات المختلفة، كما أن النمو الأخلاقي يوجه الفرد نحو السلوكات الصحيحة. وتذكر التل (2003) أن القيم نظام معقد يتضمن أحكاماً تقويمية تتخذ طابعاً فكرياً ووجدانياً إزاء الأشخاص والمواقف الاجتماعية ومن ثمَّ تسعى إلى تنمية النمو الأخلاقي لدى الفرد، فالقيم هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتعلقة بأمور واقعية يتمثلها الفرد من خلال تفاعله مع الخبرة، وهو ما يوافقه من إصدار أحكامه على القضايا الأخلاقية إذ إنهم يهدفون إلى القبول الجماعي داخل المجتمع. وبما أن القيم بمثابة موجه لسلوك الفرد فهي تعكس سلوكه واهتماماته واتجاهاته، وهي ما تسعى إليه مراحل النمو الأخلاقي. ويربطهم إطار هرمي ينظمها الفرد وفق أهميتها من القيم الأقل أهمية إلى القيم الأكثر أهمية، فهي تعكس مدى

تطوره الأخلاقي ، والتي من خلال منظومة القيم يمكن التنبؤ بالسلوك الفردي والجماعي إذ يعتمد السلوك على ترتيب القيم في منظومة الفرد.

ويشير فالنتيري (Falnerry,2005) إلى أن العنف، أو السلوك المرتبط بالعنف قد يعزى لعوامل نفسية ترتبط ببيئة الفرد، أو عوامل اجتماعية ترتبط بالبيئة الاجتماعية للفرد مثل القيم التي يعتنقها المجتمع، أو نموه الأخلاقي من خلال تنشئته الأسرية ؛ فالشخص العنيف يحب التهجم على الآخرين، ويتصف بسرعة الإثارة والغضب والسلبية، كونه لا يتسم بالذكاء الأخلاقي والتروي اللذين ينعكسان على قيم السلبية والأنانية وحب الظهور أمام الآخرين.

علاوة على ذلك فإن الأشخاص العنيفين لديهم ميل عال للعدائية، وأقل شعوراً بالذنب وسريعي الغضب، وضعف القدرة على ضبط انفعالاتهم؛ ما يعني أنهم لا يملكون القيم والضوابط التي تمنعهم من ممارسة العنف بأشكاله المختلفة ضد الآخرين، وفي السياق ذاته أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في مؤسسات التعليم المدرسي، ومؤسسات التعليم العالي، إلى أن معظم سلوكات العنف تنتج عن طلاب يأتون من أسرة تعاني من درجة عالية من الإدمان، أو الضغوط الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السلوك الإجرامي، كما يظهر بعض أفرادها سلوكاً لا اجتماعياً علاوة على تدني مستوى الأخلاق لديهم بحيث تتمحور حول ما يريده الشخص دون إعارة الانتباه لحدود الحريات والعلاقات مع الآخرين (Wiliam, 2006).

ويكاد أن يكون العنف الجامعي قد انتشر بين طلبة الجامعات، ولا شك أن المسؤول عن ذلك عوامل كثيرة تتعلق بالمجتمع والتغيرات التي تصيبه، وبصفة عامة فإن هناك ثمة عوامل اجتماعية واقتصادية وأخلاقية ونفسية ربما تؤثر في زيادة العنف الجامعي، ولعل من الأسباب التي قد تكون مسؤولة بدرجة ما عن العنف الجامعي المنظومة القيمية. ومع أن القيم

ثابتة نسبياً إلا أن هذه القيم قد تتغير مع مرور الزمن مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تسود المجتمع وخصوصاً في السنوات الأخيرة محلياً وإقليمياً وعالمياً. ويذكر ديريلي وأياباي (Dereli, Aypay, 2012) أن المنظومة القيمية هي العناصر الداخلية التي تؤثر على السلوكات وعلى استراتيجيات اتخاذ القرارات إضافة لتأثيرها على اتجاهاتهم الذاتية، كما أن المنظومة القيمية هي المؤثر الأكبر في العلاقات مع الآخرين.

وتعد المنظومة القيمية من المكونات المتعلمة في المراحل المختلفة من حياة الفرد وهي من البناءات التي تتصف بالاستقرار النسبي، ولكنها تتغير ولكن بدرجة قليلة حسب بعض المتغيرات مثل التعليم، العمر، الثقافة (Schwartz, 2011).

كذلك فإن المنظومة القيمية السائدة لدى الطلبة تتأثر وتؤثر في مدى النمو الأخلاقي والقدرة على اتخاذ أحكام أخلاقية حول القضايا التي يواجهها الطلبة. فكثير من طلبة الجامعات لم يصلوا إلى مستوى عالٍ من النمو الأخلاقي الذي يزجرهم عن ارتكاب الأخطاء والوقوع بها، فالفرد الذي يمتلك منظومة قيمية اجتماعية وجمالية عالية هو الأكثر قدرة على التعامل بشكل إيجابي مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها، فهذا الفرد لن يستجيب في معظم الأحيان بشكل عنيف نحو المسيرات المختلفة التي تواجهه في حياته. في المقابل، فإنّ الذي يتبنى منظومة قيمية مادية توجه سلوكياته هو الأكثر نزعة نحو إظهار استجابة عنيفة في المواقف التي يتعرض لها في حياته، الأمر الذي يشير إلى أن المنظومة القيمية هي ما يوجه سلوك الفرد في معظم الأحيان (محمد، 1991) .

وتُعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في صقل قيم الفرد بسبب المرحلة النمائية التي يمر فيها، ولطبيعة الحياة الجامعية الغنية بالخبرات والمعلومات والتجارب، وتشير الدراسات إلى أن أكثر شرائح المجتمع تعرضا للتغيرات هم طلبة الجامعات؛ فأول ما يتأثر لديهم نتيجة

للتحولات الثقافية والاجتماعية هي القيم. ومن الجدير بالذكر أن أخطر مراحل التشكل القيمي لدى الإنسان تكون في فترة المراهقة والرشد؛ حيث يمكن للفرد أن يغير من أحكامه وممارساته الخلقية في سن التعليم الجامعي فيخط لنفسه طريقاً واضحاً في حياته، تتبلور فيه الأفكار وتتحدد السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة (زغلول، 1989؛ خليفة، 1992).

ويُعد النمو الخلقي معياراً للحكم على سلوك الفرد، وما يؤمن به عن قيم وتقاليد اجتماعية، كما أن النمو يعد نتاجاً لهذه القيم والمعتقدات لأنه الأساس لكل سلوك سليم وقويم، ولأنه يتشكل من تفاعل جميع المؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية والتي تزود الفرد بإطار الخبرة اليومية في مجالات الحياة وجوانبها المختلفة (عباس، 1988).

وبناءً على ما تقدم، فإن العلاقة بين المنظومة القيمية والنمو الأخلاقي، وبين العنف هي من العلاقات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث خاصة لدى مجتمعات طلبة الجامعة، فهذه الفئة من الطلبة قد سجلت زيادة واضحة في مستويات العنف خاصة في السنوات الأخيرة مما يقدم مؤشرات بأن هذه الفئة من المجتمع قد لا تمتلك منظومة قيمية اجتماعية وجمالية مرتفعة، وأنها قد واجهت تغيير في المنظومة القيمية بجميع مجالاتها وفي قدرتها على أتخاذ أحكام اخلاقية سليمة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد الجامعات الأردنية كغيرها من الجامعات ارتفاعاً ملحوظاً في انتشار ظاهرة العنف نتيجة للعديد من العوامل منفردة، أو مجتمعة مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتطور التكنولوجي والعولمة والانفتاح وامتزاج الثقافات، التي باتت تنقل كل ما هو مستجد وغريب عن عادات وتقاليد البيئة التي يعيش فيها الطالب. وقد لوحظ في الآونة الأخيرة تزايد في تفشي ظاهرة العنف لدى الطلبة من كافة المستويات الدراسية والتي كان لها تأثيرات سلبية

على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية؛ فشغلت قضية العنف في الجامعات المجتمع الأردني هذه الأيام (المخاريز،2006؛ الشريفين، 2008 ؛اخوريشده، 2009). ومن وجهة نظر سيكولوجية، في حقيقة أن طلبة الجامعة يمرون في مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد، وما يميز هذه المرحلة العمرية من المرور بأزمه الهوية الشخصية واللجوء إلى سلوكات التمرد والعنف، ووجود الحساسية الناتجة من ردود الفعل المتولدة لديهم لعدم تفهم المحيط الاجتماعي لحاجاتهم. وتتفاقم هذه الحساسية لدى الشباب عندما يجدون التناقض ما بين القيم المثالية التي يطمحون إليها والممارسات الواقعية التي يعايشونها بحيث ينتهي بهم الأمر إلى الكثير من المشكلات التي قد لا ترضي المجتمع والتي قد تؤدي إلى ارتفاع درجة إحساسهم بتعرضهم للإهمال أو تجاهل الحقوق. وباتالي فإن لجوء بعض طلبة الجامعات للسلوكيات العنيفة يعتبر من الظواهر التي تميزهم عن الفئات العمرية الأخرى في ضوء بعض النتائج التي تشير بأن هذه المرحلة العمرية تشهد أعلى درجات العنف لدى الأفراد، وبذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقة العنف الجامعي بمتغيرات النمو الاخلاقي و المنظومة القيمية وعدد من المتغيرات الديمغرافية الخاصة بالطلبة ؛ ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1- ما مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك ؟
2- ما علاقة العنف الجامعي بمتغيرات النمو الأخلاقي ومجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك ؟
3- ما قدرة متغيرات النمو الأخلاقي ومجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديمغرافية الأخرى في التنبؤ بالعنف الجامعي في جامعة اليرموك ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تحاول الربط بين ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية مع المنظومة القيمية للطالب ومستوى نموه الأخلاقي، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي تحاول الربط بين هذه المتغيرات لدى مجتمع طلبة الجامعات. وللدراسة الحالية أهمية نظرية وأهمية تطبيقية على حدٍ سواء. وتنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من كونها إضافة جديدة للدراسات العربية، حيث تعدّ من الدراسات القليلة التي تحاول البحث في العلاقة بين المنظومة القيمية للطالب ونموه الأخلاقي مع العنف الجامعي، كما أن النتائج الممكن الحصول عليها سوف تفتح آفاقاً ومداخل جديدة لعدد من الباحثين من أجل العمل على البحث في المتغيرات الأخرى ذات العلاقة بالعنف الجامعي.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتي يمكن أن تلفت نظر القائمين على التعليم العالي في الجامعات الأردنية نحو فهم ظاهرة العنف الطلابي وما يرتبط بها من عوامل، ومما يجعلهم أكثر قدرة على التصدي لهذه الظاهرة، ومحاولة التخلص منها بشكل كامل، أو التقليل من خطورتها على مجتمعات الطلبة. ويؤمل أيضاً بأن تساهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة فهم الإدارة الجامعية لظاهرة العنف الطلابي في جامعة اليرموك ومراعاة الدور الذي تلعبة متغيرات المنظومة القيمية للطالب ونموه الأخلاقي في ظهور هذه الظاهرة السلبية، وتوفير أنشطة وبرامج تساعد على تحقيق هذه الاهداف.

تعريف المصطلحات

اشتملت الدراسة على المصطلحات المفاهيمية والإجرائية الآتية:

العنف الجامعي اصطلاحاً : هو أي سلوك هجومي موجه نحو الآخرين من الطلبة بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي أو اللفظي أو الرمزي أو المادي أو الأعتداء على الممتلكات العامة والخاصة في الجامعة ، وقد يتخذ هذا العنف شكلاً فردياً أو جماعياً.

العنف الجامعي إجرائياً : هي العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس العنف الجامعي .

النمو الأخلاقي اصطلاحاً : هو البناء الفعلي الأساسي الذي بوساطته يدرك الناس الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها (Rest, 1980).

النمو الأخلاقي إجرائياً : هي العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النمو الأخلاقي المستخدم في الدراسة، وفق المراحل الثلاثة الأخيرة من مقياس (رست).

المنظومة القيمية اصطلاحاً : هي أحكام عقلية مجردة يصدرها الفرد على الأشياء أو المواقف أو الأشخاص لتحدد علاقته وطريقة تعامله مع موضوع القيمة؛ كقيم النظافة و الإيمان والربح والديمقراطية والفن (العتوم، خصاونة، 1999).

المنظومة القيمية إجرائياً : هي العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المنظومة القيمية المستخدم في الدراسة الحالية وفق مجالاته الستة .

محددات الدراسة

يقتصر تعميم نتائج الدراسة عل المحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على طلبة مرحلة البكالوريوس المسجلين في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2013/2012.
- اقتصرت الدراسة على دراسة العنف الجامعي الممارس من الطلبة فقط نحو الطلبة الآخرين وممتلكات الجامعة والطلبة .
- تتحدد نتائج الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة وقدرتها على تحديد المجالات والفقرات التي تحقق أهدافها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليهـــا، والتي تتمحور حول العنف الجامعي والنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية، وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني من الأقدم فالأحدث وموزعة إلى مجموعتين:

أولاً: دراسات تناولت العنف الطلابي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.

ثانياً: دراسات تناولت متغيرات العنف والنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية.

أولاً: الدراسات التي تناولت العنـــف الطلابـــي وعلاقتهـــا بـــبعض المتغيـــرات الديمغرافية

أجرى الفقهاء (2001) دراسة هدفت الكشف عن مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمتغيرات الجنس والكلية والمـــستوى التحـــصيلي وعدد أفراد الأسرة ومستوى دخلها. تكونت عينة الدراسة من (602) طالباً وطالبةً مـــوزعين على ست كليات. استخدم الباحث طريقة المسح الارتباطي باستخدام أداة الدراسة(الاســـتبانه)، وقد تم معالجتها إحصائياً باستخدام الإحصاء الوصفي ومعامل ارتباط بايسيريل بـــين جميـــع المتغيرات. وأشارت النتائج أن مانسبته (8,2%) من طلبة البرنامج الصباحي فـــي الجامعـــة يتراوح ميلهم إلى العنف والسلوك العدواني ما بين "المتوسط، والشديد". وأظهرت هذه الدراسة بأنه يوجد علاقة بين درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني والمتغيرات المـــستقلة التاليـــة "الجنس، والمعدل التراكمي، وعدد أفراد الأسرة" ، أما متغيرات الكلية ودخل الأسرة فليس لها أثر في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني .

وأجرى كلارك (Klark, 2002) دراسة هدفت الكشف عن العنف بين الطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي في الكليات الجامعية في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبةً، خضعوا لاستبانه تختص بالعوامل الاجتماعية والعرقية المسببة للعنف. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف الطلبة من الجنسين (ذكور وإناث) قد تعرضوا إلى العنف داخل الحرم الجامعي، و كانت نسبة العنف الجسدي أعلى من نسب أشكال العنف الأخرى، ولصالح الإناث أكثر من الذكور.

وأجرى الحوامدة (2003) دراسة هدفت التعرف على مشكلة العنف لدى الطلبة الجامعيين، ومعرفة أشكالها ومدى انتشارها واقتراح آليات للتقليل منها. تكونت عينة الدراسة من (6000) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عشوائياً من ست جامعات أردنية. استخدم الباحث مقياساً للعنف أجاب عليه أفراد عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستويات العنف تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلبة من مستوى السنتين الدراسيتين الأولى والثانية مقارنة مع طلبة السنتين الثالثة والرابعة، ووجود فروق تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، فكانوا أكثر عنفاً من الإناث. وأظهرت النتائج أن طلبة الريف أكثر عنفاً من طلبة المدن . كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب سلوك العنف تمثلت بالكبت الزائد ، والتعصب العشائري، والشعور بالانطواء، وعدم التكيف مع الحياة الجامعية .

كما أجرت أدريين (Adrienne, 2003) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين بداية العنف عند المراهقين والعنف الأسري وعنف المجتمع والتاريخ الأكاديمي وأشكال الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (306) طالباً وطالبةً. استخدمت الدراسة مقياس العنف إضافة لتحليل السجل الأكاديمي والشخصي لأفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن بداية العنف الجسدي واللفظي والجنسي كانت اعتيادية، وأن أغلب الطلبة كان لديهم إلمام وخبرات

بالعدوان النفسي، وأن بداية العنف لدى الطلبة ارتبط بالعقاب البدني من قبل آبائهم، كما ارتبطت الشتائم ما بين الأبوين بالعنف لدى الطالبات.

واستهدفت دراسة سبينسينر وولسون (Spenciner & Wilson, 2003) الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف الجماعي المزمن والألم النفسي والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (385) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة. استخدم في هذه الدراسة مقياس التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي ، كما قيس الأداء الأكاديمي من خلال المثابرة المدرسية ومتوسط الدرجات الدراسية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والأداء الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي، وعلاقة بين الألم النفسي والمثابرة المدرسية. كما كشفت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الألم النفسي ومتوسط الدرجات الدراسية.

أما دراسة الزيود والحباشنة (2006) فهدفت التعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية والعوامل المؤثرة فيها. تكونت عينة الدراسة من (16) حالة عنف مدرسي، وتم الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع (16) طالباً سجلوا حالات عنف مدرسي. وأشارت النتائج إلى أن أسباب سلوك العنف المدرسي؛ تمثلت بالممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المدرسين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لمجموعات الأقران، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطالب، وضعف العلاقات بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب.

وهدفت دراسة الصرايرة (2006) التعرف على واقع العنف لدى طلبة جامعة مؤتة والأردنية واليرموك. تكونت عينة الدراسة من (1500) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على

طلبة مؤتة (500)، ومثلها لكل من الأردنية واليرموك. وتم تصميم استبانة مكونة من المعلومات الديمغرافية واحتوت على المقاييس التالية: مقياس ارتكاب ومشاهدة العنف والتعرض له في الجامعة، ومقياس وقوع سلوك العنف، ومقياس التعرض للعنف في الصغر. وأظهرت النتائج أن أكثر أشكال العنف الممارس داخل الحرم الجامعي التحرش، ثم العنف الجسدي، ثم العنف النفسي وأخيراً التعدي على الممتلكات. كما تبين أن الذكور أكثر ارتكاباً لجميع أشكال العنف من الإناث، وأن الذكور أكثر تعرضاً للعنف الجسدي والنفسي من الإناث، وأن الإناث أكثر تعرضاً للتحرش من الذكور. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين كل من المتغيرات: النوع الاجتماعي والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والمستوى الدراسي، وبين كل شكل من أشكال العنف الجسدي والتحرش الجنسي والعنف النفسي والتعدي على الممتلكات.

وأجرى زيادة (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج النمذجة والمهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي، وطبقت على مجموعة من المدارس الحكومية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبةً، وتم تطبيق مقياس قبلي وبعدي، وهو عبارة عن مقياس سلوكات العنف من أجل الكشف عن أثر البرنامج في خفض العنف المدرسي لدى أفراد العينة . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي الجمعي القائم على التعلم بالنمذجة من خلال التقدير الإيجابي الذي طرأ على سلوكات العنف لديهم ، كذلك ظهر الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي الجمعي القائم على المهارات الاجتماعية من خلال التغير الإيجابي الذي طرأ على سلوكات العنف للطلبة.

كما هدفت دراسة سباستيان (Sebastian, 2006) إلى المقارنة بين العنف الذي يمارسه طلاب الجامعات الخاصة في بريطانيا مع العنف الذي يمارسه طلاب الجامعات الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبةً من الجامعات الخاصة و (95) طالباً

وطالبةً من الجامعات الحكومية، وتم استخدام استبانة حول العنف وأسبابه ونتائجه في جمع المعلومات من أفراد العينة. وبينت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعات الخاصة أكثر ارتكاباً للتهديد بالعنف من طلبة الجامعات الحكومية، كما بينت الدراسة أن طلبة الجامعات الخاصة أكثر ارتكابا للسلوكات التي تمثل إخلالاً بقواعد الانضباط، وخاصة بعد تعرضهم للعقوبات التي ينص عليها قانون الجامعة.

وأجرى خطاطبة (2007) دراسة استطلاعية حول ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك على عينة عشوائية تكونت من (357) طالباً وطالبة، إذ كشف هذا الاستطلاع عن (13) سبباً تتحمل الإدارات الجامعية مسؤولية (11) سبباً منها، وقد احتلت المفاهيم والمدركات المغلوطة للعصبية والقبلية المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 84%، واحتل قلة الوعي والثقافة المعنية بالديمقراطية المرتبة الثانية بنسبة 81%، واحتلت المرتبة الثالثة في سلم المسببات موضوع دخول الحرم الجامعي لغير الطلبة بنسبة بلغت قرابة 76%، وجاءت الوساطة والمحسوبية عند تطبيق الأنظمة والقوانين وقرارات الجامعة وبالمرتبة الرابعة إذ بلغت نسبتها 74%، فجاء في المرتبة الخامسة عدم وضوح مسؤولية رجال الأمن الجامعي داخل الحرم الجامعي بنسبة 72%، وجاء تهاون إدارة الجامعة في اتخاذ القرارات الحازمة بحق المشاغبين وذوي الأسبقيات سادساً بنسبة 71%، وحسب الاستطلاع فقد تبين أن اللقاءات المخلة بالآداب داخل الحرم الجامعي بلغت نسبتها 67%، حلت بالمرتبة السابعة، وحل في المرتبة الثامنة التنشئة الاجتماعية المتباينة وعدم قدرة الجامعة على صهرها في بوتقة واحدة وجاءت بنسبة 62%، وجاء في المرتبة التاسعة عدم استغلال وقت الطالب في تحضير متطلبات الدراسة الخاصة بنسبة 61%، أما عاشراً فكان السبب المتعلق بتأثير برامج العنف التي تبثها الفضائيات على الشباب ومحاولة محاكاتها بنسبة 48%، وحل في المرتبة الحادية

عشرة الشعور بالإحباط جراء قمع الأساتذة للطلبة بنسبة 40%، أما التغاضي عن أخذ الحضور والغياب من قبل أعضاء هيئة التدريس فحل بالمرتبة الثانية عشرة بنسبة 37%، وحل بالمرتبة الأخيرة السبب المتعلق بالأحداث الراهنة بالمنطقة سياسياً وسجل نسبة 35%.

وأجرت الختاتنة (2007) دراسة هدفت الكشف عن أشكال العنف الجامعي المسجل لدى الطلبة المسجلين في سجلات التحقيق لدى عمادة شؤون الطلبة في جامعة مؤتة، والكشف عن الأسباب المختلفة للعنف سواءً أكانت شخصية، أم تربوية، أم اجتماعية. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في سجلات التحقيق وعددهم (160) طالباً. ولجمع المعلومات طورت الباحثة استبانة شملت بصورتها النهائية (62) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب الشخصية لممارسة العنف الشعور بمستوى متدني من الثقة بالنفس، وشعور الفرد بأن والديه يفضلان إخوته عليه. أما الأسباب التربوية لممارسة العنف فتمثلت بوجود صعوبة في تعلم المواد الدراسية وعدم وجود برامج حرة. كما دلت النتائج على أن السكن بعيداً عن الأسرة، وقلة الأماكن الترفيهية من الأسباب الاجتماعية المؤثرة بسلوك العنف. وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً لأسباب العنف لدى الطلبة تعزى لنوع العنف، لصالح العنف المادي.

كما قام القادري (2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الميل إلى العنف وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك. ومن أجل جمع البيانات الخاصة بالدراسة، طور الباحث استبانة لقياس مستويات العنف لدى أفراد عينة الدراسة إضافة لاستبانة خاصة بجمع المعلومات الديموغرافية من أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الميل إلى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك كانت منخفضة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في الميل إلى العنف بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل إلى العنف تعزى للتقدير التراكمي لصالح المعدل المقبول. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل إلى العنف تعزى لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي.

أما الشريفين (2008) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة مستوى الصحة النفسية، ومستوى المهارات الاجتماعية، وأنماط المعاملة الوالدية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الرسمية . تكونت عينة الدراسة الأولى من (الطلبة غير الصادر بحقهم عقوبات تأديبية) وعددهم (2157) طالباً وطالبةً ، وتكونت عينة الدراسة الثانية من (الطلبة الصادر بحقهم عقوبات تأديبية) وعددهم (80) طالباً وطالبةً. أجاب الطلبة من العينتين على مقياس الميل إلى العنف، ومقياس خاص بالصحة النفسية، ومقياس أنماط المعاملة الوالدية، ومقياس المهارات الاجتماعية. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الصحة النفسية كان متوسطاً لدى أفراد العينة الأولى، وأفراد العينة الثانية، وأن مستوى المهارات الاجتماعية كان مرتفعاً لدى أفراد العينة الأولى ومتوسط لدى أفراد العينة الثانية . في حين كان النمط السائد للمعاملة الوالدية صورة الأب لدى أفراد العينة الأولى، وهو النمط الحازم، ولدى أفراد العينة الثانية، وهو النمط المتسلط . أما صورة الأم فكان النمط السائد لدى أفراد العينة الأولى والثانية هو النمط الحازم ، وكانت درجة الميل للعنف لدى أفراد العينة الأولى منخفضة في حين كانت مرتفعة لدى أفراد العينة الثانية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الميل للعنف بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الميل للعنف تعزى لنوع السكن لصالح من يسكنون بسكن طلاب (مع الأصدقاء)، ووجود فروق تعزى لمتغير الكلية، ولصالح طلبة الكليات العلمية.

كما وأجرى الصقر (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (866) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك. أجاب أفراد العينة على مقياس الميل إلى العنف الذي طوره الباحث. وأظهرت النتائج أن مستوى العنف لدى طلب الجامعة جاء بدرجة منخفضة. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف الجنس، لكن وجدت فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لاختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية، وفروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير السائد ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير السائد ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لصالح السنة الأولى والرابعة، لكن لم توجد فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير السائد ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف التخصص.

وأجرى ايفرن (Evren,2009) دراسة هدفت لتحديد العنف الجامعي المرتبط بسلوكات الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (1620) طالباً وطالبةً يمثلون مختلف الجامعات التركية. وتم توزيع استبانة تختص بسلوكات الطلبة وعلاقتها بالعنف. وأظهرت نتائج الدراسة أن (122) طالباً وطالبةً أشاروا إلى أنهم تعودوا حمل سلاح من نوع ما في المناسبات الاجتماعية، وأن (73) طالباً وطالبةً إما شاركوا بالعنف، أو شاهدوا العنف يحدث أمامهم. كما

بينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب العنيفين هم من الطلاب الذين تلقوا عقوبات أثناء الدراسة في المدرسة، وأن أكثر من نصف أفراد العينة كانوا يتغيبون عن المدرسة، أو تلقوا عقوبات مختلفة بسبب سلوكات خاطئة.

وأيضاً أجرت ليهرر (Lehrer, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى حالات العنف الجامعي، والتي يكون سببها الرئيسي مواعدة ومصداقية الفتيات في الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (441) طالبة جامعية من مختلف جامعات تشيلي، خضعن جميعا إلى استبانة تتضمن (15) عاملاً ترتبط بهن، وقد تؤدي إلى العنف بين الطلاب داخل الجامعة وخارج الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أشكال العنف ممارسة هو العنف الجسدي الذي يحدث داخل الجامعة، ثم العنف النفسي الموجّه لهن من خلال التحرش بهن إما داخل الجامعة، أو عبر الهاتف، أو في المطعم. كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر الطلاب عنفاً هم من ذوي السلوكات المنحرفة، أو الذين تلقوا عقوبات بسبب مخالفات سلوكية.

بينما أجرت الصبيحي والرواجفة (2010) دراسة هدفت إلى تعرّف مشاركة الطالب في العنف داخل الجامعات الأردنية، وعلاقته ببعض المتغيرات (المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، التخصص، الجنس، والدخل، والخلفية الثقافية). تكونت عينة الدراسة من (1000) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الأردنية . وأجاب أفراد العينة على مقياس الميل إلى العنف واستبانة خاصة على المعلومات الديموغرافية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة الطلبة في العنف الطلابي تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي، والجنس، والدخل، والخلفية الثقافية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأسباب التي تدفع الطلبة إلى المشاركة في العنف هو التعصب للعشيرة والأقارب

والأصدقاء، وشعورهم بظلم أنظمة الجامعة، وعدم ثقتهم بالمستقبل، وشعورهم بأنهم مرفضون من الجنس الآخر.

ثانياً : الدراسات التي تناولت متغيرات العنف و النمو الأخلاقي والمنظومة القيمية

قام المخلافي (1995) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني وستة أنماط من القيم هي: القيم الدينية، والقيم المعرفية، والقيم الاجتماعية، والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية، والقيم السياسة، ومعرفة مدى تأثر هذه العلاقة بعدد من المتغيرات الديمغرافية هي: الجنس، والتخصص، ومكان الإقامة، والمعدل التراكمي، والمستوى الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (669) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية، وكانت أدوات الدراسة متعددة هي: استبانه لقياس السلوك العدواني، واستبانه لقياس القيم الستة، وبينت النتائج إلى عدم وجود اختلاف يعزى إلى اختلاف فئات هذه المتغيرات. كما وبينت وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني والقيم الدينية، ووجود علاقة طردية بين السلوك العدواني والقيم السياسية.

كما أن الحمود والعتوم (1997) قاما بدراسة هدفت الى الكشف عن مستوى النضج الأخلاقي عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (253) حدثاً ، منهم (135) حدثاً سوياً من طلبة المدارس الثانوية الحكومية، و(188) حدثاً جانحاً من الأحداث المحكومين في مركز محمد بن القاسم الثقفي لإصلاح وتأهيل الأحداث ، وفي الفترة العمرية (13– 18) عاماً لكلا الفئتين. أظهرت نتائج الدراسة أن الأحداث غير الجانحين يتسمون بنضج أخلاقي أكبر مما يتسم به أمثالهم من الجانحين، وبينت النتائج أن عمر الحدث

ليس له تأثير ذو دلالة إحصائية على علاقة النمو الأخلاقي الكلية، أو على التفاعل مع مجموعته جانح – غير جانح.

وأجرى بيورديز (Beordez, 2004) دراسة هدفت الى الكشف عن مواقف طلاب الجامعات في الهند تجاه العنف الجامعي وعلاقته بمنظومة القيم الاجتماعية والدينية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبةً (75 ذكور، 75 إناث) في مجموعة من الكليات الهندية من مقاطعات مختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس مكون من (25) فقرة حول مواقف الطلبة من العنف الجامعي، ومدى ارتباطها بمنظومة القيم الاجتماعية والدينية. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة العنف في الجامعات الهندية بلغت (58.17%)، وهي نسبة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف بين الديانات المختلفة. كما بينت نتائج الدراسة أن مواقف الطلبة من العنف تعزى بشكل رئيسي لاختلاف المعتقدات الدينية، أما توسط نسبة العنف فتعود إلى أن معظم الطلبة يرون فيها حالة سلبية يرفضها المجتمع، وتتسبب للشخص العنيف بالرفض الاجتماعي، وتتنافى مع التشريعات الدينية السائدة لدى معظم الطلبة.

وقام لي وأزني (Lee & Ousey ,2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيم الثقافية وبين العنف. تكونت عينة الدراسة من (614) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من عدد من مراكز الإرشاد النفسي المقدم للأشخاص العنيفين في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس إضافة إلى المقابلة شبه البنائية مع عينة فرعية مكونة من (28) من الرجال والنساء السود والبيض الذين تم اختيارهم عشوائياً من عينة الدراسة الرئيسية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيم الثقافية التي يحملها

الفرد، وبين مستويات العنف لديهم، وأن معظم أفراد عينة الدراسة لديهم قيم ثقافية ودينية منخفضة، مما يعني زيادة مستوى العنف لديهم.

وأجرت ناصر(2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد مفهوم العنف الذي يتضمن التصرفات الواقعية والحقيقية التي تتصف بالعنف نحو الآخرين استجابة للعنف المقدم من الأشخاص الآخرين، أو العنف الذاتي غير المبني على السلوكات العنيفة. تكونت عينة الدراسة من (216) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية العليا في عدد من المدارس الثانوية في مدينة رام الله الفلسطينية. واستخدمت الدراسة مقياس الميل إلى العنف، مقياس منظومة القيم، ومقياس التوجهات الدينية لدى الطلبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين ارتفاع مستوى المنظومة القيمية الاجتماعية والدينية لدى الطالب وبين انخفاض مستوى العنف لديه. كما أشارت النتائج إلى أن القيم الدينية كانت المؤثر الأكبر على تحديد سلوكات العنف لدى الطالب.

وأجرت موني (Mooney, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيم السائدة بين الأزواج وبين العنف المنزلي لدى عينة من الأزواج والزوجات في الولايات المتحدة الأمريكية. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التي يحملها الأزواج من أجل تبرير سلوكات العنف ضد النساء. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأزواج الذين أظهروا سلوكات العنف ضد زوجاتهم وقد تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المراكز الإرشادية التي تقدم الإرشاد الأسري في مدينة نيويورك الأمريكية. أجاب أفراد عينة الدراسة على مقياس طورته الباحثة لقياس منظومة القيم التي يحملونها. وأشارت النتائج بأن الأزواج العنيفين ضد زوجاتهم يحملون قيماً نرجسية فردية بشكل رئيسي، وأنهم يبررون سلوكات العنف من خلال اللجوء إلى مجموعة من القيم غير المناسبة بشكل رئيسي.

كما أجرى كونتي وكوبنهافر (Konty & Copenhaver, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات القيمية الثقافية وبين العنف الجسدي الموجه نحو الآخرين. تكونت عينة الدراسة من (416) من الأفراد الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من مراكز إرشاد المنتحرين في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة استبانة تقيس التوجهات القيمية لدى أفراد عينة الدراسة، واستبانة لقياس سلوكات العنف الموجهة نحو الذات والموجهة نحو الآخرين لدى أفراد العينة. وأشارت النتائج إلى أن القيم الفردية لدى الفرد مرتبطة بشكل رئيسي نحو ميل الفرد للعنف نحو الآخرين، وأشارت النتائج إلى أن القيم الجماعية مرتبطة بالميل نحو العنف ضد الذات. وأشارت النتائج إلى أن منظومة القيم الجماعية الثقافية تؤثر إيجاباً على تخفيض مستويات العنف الموجه نحو الآخرين.

وقامت كيسيفوسكا(Kossewska, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل القادرة على الوقاية من العنف لدى عينة من المراهقين في بولندا وتحديد أثر نمط الشخصية ومنظومة القيم على الحد من العنف في المدارس البولندية. تكونت عينة الدراسة من (113) من طلبة المدارس الثانوية العليا الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في بولندا. وتم استخدام برنامج إرشادي تثقيفي من أجل تحديد أهم العوامل القادرة على الحد من العنف لدى المراهقين في بولندا، والتحقق من علاقة العنف مع متغيرات نمط الشخصية ومنظومة القيم. أجاب أفراد عينة الدراسة على مقاييس خاصة بالميل إلى العنف، ومقياس نمط الشخصية، ومقياس منظومة القيم قبل المشاركة وبعدها في البرنامج الإرشادي التثقيفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية الانبساطية، الانطوائية، وبين الميل إلى العنف، فالطلبة من ذوي الشخصية الانطوائية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المنظومة القيمية التي

يحملها الطالب، وبين مستوى الميل إلى العنف لديه، إذ إن الطلبة الذين يتصفون بمنظومة قيمية سلبية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف.

كما أجرى مالتي، وجاسر وبوك مان (Malti, Gasser & Buchmann, 2009) دراسة هدفت التعرف على العلاقات بين العزو الانفعالي والحكم الأخلاقي والسلوكات العنيفة لدى طلبة رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (235) من طلبة مرحلة رياض الأطفال، و(136) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الابتدائية الذين يدرسون في عدد من دور رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في مدينة لوكيرن السويسرية. أجاب أفراد عينة الدراسة على مقياس العزو الانفعالي للعنف، ومقياس الحكم الأخلاقي المطور من الباحثين في الدراسة الحالية. كما تم استخدام تدريجات المعلمين في تحديد العلاقات بين متغيرات الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الأكثر ميلاً للعنف يعزون هذه السلوكات لانفعالاتهم السلبية، ويقدمون مبررات أخلاقية سلبية لسلوكاتهم العنيفة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى العمر، والجنس في مستوى النمو الأخلاقي، حيث إن هناك فروقاً في مستوى التبرير الأخلاقي تعزى إلى العمر لصالح الطلبة الأقل عمراً، وإلى الجنس لصالح الذكور حين يتم تبرير السلوكات العنيفة.

وقام كارلو وميستري (Carlo & Mestre, 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية للحكم الأخلاقي والانفعالات على تنبؤ السلوكات العنيفة والضد اجتماعية لدى طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من (489) من طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة الذين اختيروا عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة في مدينة فالنسيا الإسبانية. استخدمت الدراسة مقاييس مستوى الأحكام الأخلاقية والانفعالية لدى الطلبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحكم الأخلاقي، والحكم الانفعالي، وبين السلوكات العنيفة

والضد اجتماعية لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى الحكم الأخلاقي والانفعالي لدى الطالب، وبين سلوكات العنف لديه.

كما أجرت كلوبر (Klopper, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف والنضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبةً، منهم (43 ذكور، 10 إناث) من مدارس ضاحية نيلسون مانديلا في العاصمة (كيب تاون). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الاستبانة للحصول على معلومات ديموغرافية مثل الجنس، والمرحلة الدراسية، واللغة الأم، ودخل الأسرة، كما تم تطبيق مقياس هارفرد للتعرض للعنف المكون من (30) فقرة حول أسباب ونتائج العنف واختبار النضج الأخلاقي الذي طوره ليند عام 1978. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المشاركين تعرضوا للعنف أما بشكل مباشر، أو غير مباشر في أكثر من مرة. وبينت نتائج الدراسة أنه كلما تدنى النضج الأخلاقي لدى الفرد زادت احتمالية تعرضه للعنف وممارسته للعنف المضاد كردة فعل طبيعية للتعرض للعنف. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعرض للعنف والجنس لدى الإناث، وبين ممارسة العنف، وتدني القيم والأخلاق لدى الذكور، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغيري اللغة الأم، ودخل الأسرة.

أما السبيعي (2011) فقد أجرى دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين العنف والقيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. تكونت عينة الدراسة من (315) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة من (74) فقرة موزعة على خمسة محاور، وهي: القيم الشخصية، والأنماط السائدة للعنف، وأسباب العنف، والمعوقات التي تحد من تأثير القيم الشخصية للفرد، والإجراءات التي تعزز دور القيم الشخصية في الحد من العنف. أظهرت نتائج الدراسة أن القيم الشخصية تحد من ارتكاب العنف لدى طلاب

المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج بدرجة قوية. وأن المعوقات التي تحد من تأثير القيم الشخصية لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج على ارتكابهم العنف هي: قلة فهم بعض المعلمين لأساليب غرس القيم في نفوس الطلاب، وغياب الكوادر البشرية اللازمة لغرس القيم في نفوس الطلاب. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط عكسي بين قيم التهذيب، وتحمل المسؤولية، والانضباط، وبين الأنماط السائدة للعنف التي يرتكبها طلاب المرحلة الثانوية، بمعنى أنه كلما تمتع الطلاب بالتهذيب واتسموا بتحمل المسؤولية والانضباط انخفض ارتكاب الأنماط السائدة .

وقامت ماننج وبيير (Mannim & Bear, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأحكام الموجهة ذاتياً والأحكام الموجهة نحو الاحتياجات النفسية وعلاقتها بالعنف الحالي تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبةً في الولايات المتحدة الأمريكية. أجاب أفراد العينة على مقياس نمو أخلاقي تم تصميمه من قبل الباحثين. كما أجاب أفراد العينة على مقياس عنف لقياس مستوى العنف لديهم. أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الحكم الأخلاقي، وبين العنف الجسدي الموجه نحو الآخرين. كما أشارت النتائج إلى أن الحكم الأخلاقي القائم على الاحتياجات النفسية قادر على التنبؤ بسلوكات العنف لدى أفراد العينة.

وأجرى كريمي زاده (Karimi & zadeh, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين منظومة القيم والنمو الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية ودرجة تمثلهم لهذه القيم ومدى ابتعادهم عن اضطراب الهوية وممارسة الأعمال السلبية . تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبةً (218 ذكور، 102 إناث)، يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية إسلام شهر. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة القيم الذي طوره البورت ورافن وليندسي عام 1962، ومقياس النمو الأخلاقي (DIT)، ومقياس مفهوم الهوية

الذي طوره أحمدي عام 1990 . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمثل الطلبة لمنظومة القيم كبيرة فيما عدا القيم الاقتصادية، والتي جاءت بدرجة متدنية، كما جاءت درجة تمثل الطلاب للقيم النظرية والأخلاق، الأمانة والسياسية بدرجة كبيرة، وجاءت قيم التسامح واللاعنف بدرجة متوسطة، مما يعني أن للقيم والأخلاق تأثيراً متوسطاً على مفهوم الهوية في المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر العلاقة بين منظومة القيم، وتنامي الحكم الأخلاقي المرتبط بعدم وضوح الهوية تعزى لمتغير الجنس.

كما قام سكيرابا (Sciarabba, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العنف في الرياضة وبين المنظومة القيمية والأخلاقية التي يحملها الطالب . تكونت عينة الدراسة من (416) من طلبة مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من الجامعات الشيكوسلوفاكية. استخدم في هذه الدراسة مقياس الميل إلى العنف، ومقياس القيم المطورة من قبل الباحث في عملية جمع البيانات. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين قيم اللعب النظيف، والتماسك، العمل الجماعي، وبين العنف خلال ممارسة الرياضة، كما أشارت النتائج إلى أن القيم التربوية التي يحملها الرياضي الممارس تلعب دوراً في تخفيض مستوى العنف الذي يمارسه خلال لعب الرياضة.

وأجرى انريكز وكيلي (Enriquez & Kelly, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات العنف لدى المراهقين الأمريكيين من أصول إسبانية وبين القيم الثقافية التي يحملونها. تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم عشوائياً من المناطق الإسبانية في المنطقة الغربية الوسطى من الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم في هذه الدراسة مقياس الميل إلى العنف، ومقياس الكشف عن القيم الثقافية التي يحملها الطلبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى سلوكات العنف الجسدي لدى

الآخرين وسلوكات العنف نحو الجنس الآخر، وبين مستوى القيم الثقافية التي يحملها الطالب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق جنسية لصالح الذكور في مستوى العنف المسجل ضد الآخرين.

كما قام مينسيني ونوسينتيني وكاموديكا (Nocentini & & Menesini Camodeca, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المنظومة القيمية، والنمو الأخلاقي، وأنماط التذمر لدى طلبة المرحلة الثانوية في عدد من المدارس في إيطاليا. تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبةً في الفئة العمرية من (14-18) سنة. استخدمت الدراسة مقياس الميل إلى العنف واستبانة القيم من أجل التقييم (10 قيم) حسب نموذج منظومة القيم المطور من شوارتس 1992، إضافة إلى مقياس الميل إلى العنف. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جنسية في قوة العلاقة بين المنظومة القيمية، والنمو الأخلاقي والميل إلى التذمر نحو الآخرين. كما وأشارت النتائج إلى أن النمو الاخلاقي يحدد مستوى استجابة الفرد نحو سلوكات العنف التي يراها، و أشارت النتائج أيضاً إلى أن قيم التعزيز الذاتي، والانفتاحية نحو التغيير كانت من القيم التي تمنع الفرد من إظهار سلوكات عنيفة نحو الآخرين.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بشكل عام لاحظت الباحثة ما يلي:

- بدى اهتمام الباحثين واضحاً بما يتعلق بالعنف الجامعي وربطها بمتغيرات أخرى لمحاوله منهم تفسير هذه الظاهرة .
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأن العنف الجامعي يعتبر ظاهرة تستحق البحث والدراسة. فقد أشارت بعض الدراسات فيما يتعلق بأسباب العنف أنها تعود لأسباب نفسية واجتماعية وفسيولوجية وقيمية، ومن هذه الدراسات دراسة

(Adrienne,2003 ؛ الفقهاء، 2001 ؛ الزيود وحباشنة، 2006 ؛ خطاطبة، 2007 ؛ الصباغ ، 2007 ؛ القادري ، 2008 ؛ الصبيحي ، 2010 ؛ شويحات ، 2010 ؛ رفعت، 2001 ؛ زيادة، 2007 ؛ Klark,2002 ؛ Beordez , 2004 ؛ Sebastian , 2006 ؛ Evren ,2009 ؛ Lehrer , 2009) . وحول أشكال العنف أشارت الدراسات إلى أن معظمها يتمثل في العنف الجسدي والمعنوي والمادي والنفسي، ومن هذه الدراسات (الحوامدة ، 2003 ؛ Wilson, 2003 & Spenciner ؛ الشريفين ، 2008 ؛ الصقر، 2008 ؛ عامر، 2004).

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي جمعت بين العنف الجامعي والمنظومة القيمية من جهة، والعنف الجامعي والنمو الأخلاقي من جهة أخرى واعتمادهم على بعض المتغيرات الديمغرافية الأخرى سعياً منهم لتفسير ظاهرة العنف. فقد أشارت دراسات العنف والنمو الأخلاقي والمنظومة القيمة بأن هناك تأثيراً لمستوى النمو الأخلاقي، والمنظومة القيمة في انخفاض مستوى العنف ومن هذه الدراسات (الحمود والعتوم، 1997؛ ناصر، 2006 ؛ السبيعي، 2011 ؛ Beordez, 2004 ؛ Mooney, 2007 ؛ Konty & Copenhaver ,2009 ؛ Kossewska,2009 ؛ Malti, Gasser and Buchmann,2009 ؛ Kosciusko,2009 ؛ Lee & Ousey, 2011 ؛ Klopper, 2010 ؛ Carlo, Mestre, at al. ,2010 ؛ Mannim&Bear, 2011 ؛ Karimi& Hosseinzadeh, 2012 ؛ Sciarabba, 2012 ؛ Enriquez &Kelly, 2012 ؛ Menesini, Nocentini & Camodeca, 2013).

ونظراً لندرة الدراسات التي جمعت بين العنف الجامعي بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية، فقد تبنت الدراسة الحالية الكشف عن مدى هذه العلاقة من خلال معرفة مدى مساهمة النمو الأخلاقي و المنظومة القيمية بتفسير ظاهرة العنف الجامعي .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة وأدواتها التي تم استخدامها في جمع البيانات، وطرق التحقق من صدقها وثباتها. كما يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها والمنهجية المستخدمة فيها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الصيفي 2013/2012 والبالغ عددهم حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك (22.978) طالباً وطالبةً موزعين على مختلف الكليات العلمية والإنسانية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات الجامعية.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات الجامعية

الكلية	العدد
الآثار والأنثروبولوجيا	748
الآداب	3557
الإعلام	746
الاقتصاد والعلوم الإدارية	4084
التربية	2352
التربية الرياضية	1248
الحجاوي للهندسة التكنولوجية	2524
السياحة والفنادق	241
الشريعة	1921
العلوم	2359
الفنون الجميلة	1267
القانون	633
تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب	1298
المجموع الكلي	**22.978**

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبةً من إجمالي العدد(690) حيث تم حذف (40) استبانة لم تكتمل الشروط فيها ، وتمثل العينة ما نسبته (3%) من مجتمع الدراسة تقريباً، وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة ، حيث مثلت جميع كليات الجامعة العلمية والإنسانية. كما روعي تنوع العينة من حيث المستوى الدراسي، والجنس، حيث وزعت الاستبانات على عدد من المساقات (مهارات حياتية ، والتربية الوطنية) وهي متطلبات الجامعة الإجبارية، ومن ثم تمّ تصنيف الطلبة وفق متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الجامعي، نوع القبول،

المستوى الدراسي، مكان السكن، معدل الثانوية العامة، آخر معدل تراكمي بالجامعة).

والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسب المئوية
1- الجنس	ذكر	251	38.6
	أنثى	399	61.4
2- التخصص الجامعي	تخصصات علمية	172	26.5
	تخصصات إنسانية واجتماعية	478	73.5
3- نوع القبول	تنافس	318	48.9
	موازي	105	16.2
	مكرمات متنوعة	227	34.9
4- المستوى الدراسي	أولى	452	69.5
	ثانية	119	18.3
	ثالثة	56	8.6
	رابعة	23	3.5
5- مكان السكن	مدينة	289	44.5
	قرية	348	53.5
	بادية ومخيم	13	1.10
6- معدل الثانوية العامة	65-69%	47	7.2
	70-79%	200	30.8
	80-89%	288	44.3
	90% فأكثر	115	17.7
7- آخر معدل تراكمي بالجامعة	أقل من 68%	141	21.7
	69-75%	277	42.6
	76-83%%	153	23.5
	84% فأكثر	40	6.2
	(فصل أول)	39	6.0

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام ثلاثة أدوات، وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات.

أولاً: مقياس العنف الجامعي

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، والاستفادة من آراء المختصين في هذا المجال، وبعض الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة أثناء مراجعتها للدراسات السابقة المتعلقة بالعنف الجامعي ومنها؛ دراسة الفقهاء (2001)، والحوامدة (2003)، والزيود والحباشنة (2006)، وخطاطبة (2007)، والصباغ (2007)، والقادري (2008)، الشريفين (2008)، الصقر (2008)، والصبيحي (2010). ثم قامت الباحثة ببناء المقياس لجمع البيانات حول العنف الجامعي في جامعة اليرموك.

وصف المقياس

تكون مقياس العنف الجامعي من جزئين: الجزء الأول: يتضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، في ضوء متغيرات (الجنس، التخصص الجامعي، نوع القبول، المستوى الدراسي، مكان السكن، معدل الثانوية العامة، آخر معدل تراكمي بالجامعة). أما الجزء الثاني فتكون من (34) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال العنف اللفظي، وتكون من (9) فقرات، ومجال العنف الجسدي، وتكون من (10) فقرات، ومجال العنف نحو الممتلكات وتتكون من (8) فقرات، ومجال العنف الجماعي، وتكون من (7) فقرات. وقد تم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات مقياس العنف، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت بخمس مستويات، وهي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات) ،أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، مطلقاً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى العنف حسب أنواعه إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من (1-5) في ثلاث فئات كالآتي: مستوى منخفض من العنف من (1-2.33)، ومستوى متوسط من العنف من (2.34-3.67)، ومستوى عالٍ من العنف من (3.68-5).

صدق مقياس العنف

تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أ- صدق المحتوى

بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، والذي تكون من (87) فقرة، والملحق (1) يبين المقياس بصورته الأولية، تم عرضه على (10) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي، وعلم الاجتماع، واللغة العربية، وذلك بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكّمين حول المقياس، ثم أجريت التعديلات بناءً على الملاحظات التي قدمها المحكّمون، وتمثلت التعديلات بحذف أبعاد كاملة، فقد حذف بعد العنف النفسي بفقراته كاملة والبالغة (13) فقرة، كما تم حذف بُعد العنف نحو الذات بفقراته البالغة (12) فقرة. في حين تم الإبقاء على الأبعاد الأخرى مع حذف بعض فقرات كل بعد، فأصبح عدد فقرات بُعد العنف اللفظي (9) فقرات، والعنف الجسدي نحو الآخرين (10) فقرات، والعنف نحو الممتلكات (8) فقرات، والعنف الجماعي (7) فقرات، فيما تم حذف الفقرات التي لم يتفق على مناسبتها ما نسبته (80%) من المحكمين، ليصبح عدد الفقرات النهائية (34) فقرة، والملحق (2) يبين ذلك.

ب- صدق البناء

لحساب صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي له، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له والمقياس ككل

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس ككل
1	0.61	0.66
2	0.49	0.54
3	0.42	0.47
4	0.48	0.53
5	0.53	0.57
6	0.54	0.59
7	0.61	0.66
8	0.46	0.49
9	0.39	0.41
10	0.49	0.54
11	0.49	0.76
12	0.72	0.77
13	0.73	0.72
14	0.67	0.73
15	0.69	0.60
16	0.57	0.56
17	0.50	0.47
18	0.41	0.54
19	0.50	0.34
20	0.29	0.54
21	0.49	0.51
22	0.47	0.42
23	0.40	0.49
24	0.70	0.40
25	0.38	0.43
26	038	0.52
27	0.49	0.41
28	0.36	0.43
29	0.64	0.61
30	0.38	0.51
31	0.58	0.49
32	0.49	0.67
33	0.61	0.61
34	0.58	0.22

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرة والبعد بين (0.29 – 0.73)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.22– 0.77) وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

ثبات مقياس العنف الجامعي

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.92)، كما تم حساب ثبات أبعاد

المقياس الأربعة (العنف اللفظي ، والعنف الجسدي، والعنف نحو الممتلكات ، والعنف الجماعي) باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت قيمة ثبات بعد العنف اللفظي (0.83)، وبلغت قيمة ثبات بعد العنف الجسدي (0.83)، وبلغت قيمة ثبات بعد العنف نحو الممتلكات (0.72)، وبلغت قيمة ثبات بعد العنف الجماعي (0.72)، وبالنظر إلى هذه القيم، فإنهما تعد مقبولة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة.

طريقة التصحيح

تكون مقياس العنف الجامعي بصورته النهائية من (34) فقرة موزعة على (4) مجالات، والملحق (3) يبين ذلك ، وللإجابة على فقرات المقياس يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: دائماً؛ وتعطى (5) درجة، غالباً؛ وتعطى (4) درجتان، أحياناً؛ وتعطى (3) درجات ، نادراً؛ وتعطى (2) درجات، مطلقاً؛ وتعطى (1) درجات، وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين واحد وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (34) فقرة، فإن الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (34) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(170) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (2.33 فما دون منخفض)، ومن (2.34 – 3.66 متوسط)، ومن (3.67 – 5 مرتفع)، وذلك لتحديد مستوى العنف الطلابي لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: مقياس النمو الأخلاقي (اختبار تحديد القضايا D.I.T)

وهو اختبار تحديد الأداء الموضوعي الذي قام بتطويره رست (Rest) عام1974م ليناسب الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث عشرة سنة. وقد استخدمت هذه الأداة لقياس مستوى النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة، والاختبار يتكون في صورته الأصلية من ست قصص، بالإضافة إلى مثال توضيحي يعطي المفحوص قبل البدء في الإجابة، وقد قام (نصير،1981) بترجمته إلى العربية، حيث استبدلت بالأسماء الأجنبية الواردة في القصص أسماء عربية، كما أجريت بعض التعديلات على بعض الأسئلة لتناسب البيئة والمجتمع الأردني، وقام (الخطيب،1988) باستخدام ثلاث مواقف أخلاقية وحذف الثلاث الآخرى لعدم أهميتها للبيئة الأردنية. وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة اختبار (D.I.T) المعدل للبيئة الأردنية (الخطيب، 1988) إلى ثلاث مواقف أخلاقية هي: السرقة من أجل إنقاذ حياة، وقتل الآخرين رأفة بهم، والسجين الهارب. وقام الخطيب بحذف المواقف الأخرى لعدم ملاءمتها للبيئة الأردنية حيث تدور أحداث القصص الثلاث المحذوفة ما يتناول التمييز العنصري، والثانية حول حرب فيتنام، والثالثة قصة الجريدة التي لاقت احتجاجاً من أولياء أمور الطلبه لأنهم وجدوا فيها مكاناً للتعبير عن آراء الطلبة المعارضة، وجميعهم ليست من قضايا البيئة الأردنية. وتعرض كل قصة من هذه القصص الثلاث المختارة بما يناسب البيئة الأردنية مشكلة أخلاقية؛ يطلب من المفحوص أن يتصور نفسه في هذا الموقف الأخلاقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي لحل المشكلة، ويتبع كل موقف من هذه المواقف اثنا عشر سؤالاً تتعلق بأبعاد المشكلة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار لحل المشكلة وفقاً لسلم التقدير التالي: مهم جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس

مهماً. وبعد أن يقدر المفحوص أهمية كل سؤال من الأسئلة الاثني عشر، يطلب منه أن يرتب تنازلياً أهم أربع أسئلة من الأسئلة الاثني عشر حسب أهميتها في اتخاذ القرار .

واختبار (D.I.T) لرست (Rest) اختبار جماعي يمكن تطبيقه في مدة زمنية أقصاها (60) دقيقة ويمتاز بسهولة تطبيقه، واستخدامه، حيث يعطي هذا الاختبار علامة كلية (مبدئية)للنمو الأخلاقي للفرد كما يحدد المرحلة التي يكون فيها الفرد، وهو ليس اختبار سرعة لأن المفحوص لا بد أن يجيب عن جميع فقراته.

دلالات صدق مقياس النمو الأخلاقي

توافر للاختبار في صورته الأصلية دلالات صدق وثبات عديدة؛ ففيما يتعلق بصدق اختبار (D.I.T)، ظهرت له دلالات صدق من خلال استخراج معاملات الصدق التمييزي لهذا الاختبار مع كولبرج للنمو الأخلاقي. فقد وجد شيهان (Shehan, 1974) بأن معامل ارتباط اختبار (D.I.T) مع اختبار كولبرج للنمو الأخلاقي قد بلغ (0.78)، ووجد رست (Rest, 1974) بأن معامل الارتباط بين اختبار (D.I.T) وأربع قصص من اختبار كولبرج للنمو الأخلاقي قد بلغ (0.62)، على عينة تكونت من (80) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.

ويرتكز صدق مقياس النمو الأخلاقي على محكات متعددة كما وردت في دراسة نصير (1981).

أولاً: الصدق التميزي: وقد تبين أن اختبار النمو الأخلاقي قادر على التمييز بين العصابيين وغير العصابيين وبين طلاب درجة الدكتوراه وطلاب المدرسة الإعدادية.

ثانياً: الصدق التقاربي التباعدي: وقد تبين بالتجريب أن الارتباط بين اختبار رست للنمو الأخلاقي وكل من اختبار كولبرج للنمو الأخلاقي واختبار استيعاب المفاهيم الأخلاقية كان إيجابياً.

ثالثاً: صدق التغير الطولي: إذ تبين من نتائج عدة دراسات طولية أن درجات المفحوصين على اختبار رست للنمو الأخلاقي ازدادت نتيجة نموهم الأخلاقي خلال أربع سنوات، أي أن الاختبار أظهر تغيراً نحو مراحل النمو الأخلاقي العليا للمفحوصين.

كما يرتكز صدق مقياس النمو الأخلاقي بصورته المختصرة على محكات متعددة كما وردت في دراسة الخطيب (1988).

فقد قام الخطيب (1988) بتقنين الاختبار لملاءمة البيئة الأردنية بإجراء صدق تحكيمي حيث عرض الاختبار على خمسة محكمين من المختصين في قسم علم النفس في الجامعة الاردنية، وقد أجمع المحكمون على أن المواقف والأسئلة المتعلقة بها تعرض مشاكل وتستجر استجابات تكشف عن مراحل النمو الأخلاقي للأفراد.

كما وقامت الحمود (1995) بإيجاد صدق اختبار النمو الأخلاقي (D.I.T) وذلك بعرضه على ستة أعضاء من هيئة تدريس ممن يحملون درجة الدكتوراه في قسم علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وقد أكد المحكمون سلامة الفقرات وأن الأداة مناسبة لقياس النمو الأخلاقي للأفراد .

دلالات ثبات مقياس النمو الأخلاقي

وفيما يتعلق بثبات اختبار فقد أوجد رست (Rest,1974) معاملات ثبات العلامة (P-Score) عن طريق إعادة الاختبار على ثلاث عينات وخلال فترات منفصلة. حيث تم استخراج معامل ثبات العلامة الكلية (P-Score) للعينات الثلاث من خلال إجابة الأفراد عن ستة مواقف أخلاقية. كذلك استخرجت معاملات ثبات العلامة الكلية (P-Score) من خلال إجابة الأفراد على ثلاثة مواقف أخلاقية بين الستة مواقف، وقد كانت معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة على الستة مواقف (0,77)، (0,83)، (0,82)، أما معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة عند استخدام الثلاث مواقف من الاختبار فكانت على التوالي (0,76)، (0,77)، (0,65) .

أما نصير (1981) فقد أوجد ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيقة على عينة بلغت (40) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وبعد إعادة تطبيقة تم حساب معامل الاستقرار في المرتين الأولى والثانية حيث بلغ معامل الثبات (0,74).

وقام الخطيب (1988) باستخراج معامل الثبات للاختبار المعدل ليلائم البيئة الأردنية بطريقة إعادة الاختبار على (50) فرداً وكان معامل ثباته (0,72) ، كما استخدم المحكين الذي استخدمهما (رست) نفسه من أجل رفع صدق وثبات الاختبار وهذان المحكان هما:

1- حذف جميع إجابات الأفراد التي بلغت نسبة علاماتهم على نمط الأسئلة M 14% أو أكثر حيث تمثل M الآراء الاعتباطية والتي تدل على أن الفرد لم يفهم الفقرات وبالتالي لا تمثل أي مرحلة خلقية.

2- حذف جميع إجابات الأفراد الذين أعطوا نفس التقديرات لتسعة أسئلة من الأسئلة الاثنى عشر في موقفين من المواقف الستة.

كما أوجدت الحمود (1995) ثبات اختبار النمو الأخلاقي (D.I.T) وذلك بتطبيقه على عينة عشوائية بلغت (40) حدثاً، في محافظة إربد ومن كافة مستويات الفئة العمرية ما بين (13–18) عاماً، وأعادت تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين وبحساب قيمة الثبات للاختبار عن طريق الإعادة بلغت (0.77).

وفي ضوء هذا الكم من مؤشرات الثبات والصدق للاختبار بصورته الأصلية والمعدلة للبيئة الأــردنية؛ فقد تم اعتباره كافياً لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس النمو الأخلاقي

يوجد مفتاح خاص لتصحيح مقياس النمو الأخلاقي (D.I.T) وهو عبارة عن جدول خاص، أعمدته تمثل رموز اثني عشر سؤالاً وسطوره تمثل أسماء القصص الثلاثة، أما المربعات فهي عبارة عن رموز للمراحل والأنماط الأخلاقية وهي تنتج عن تقاطع القصة مع رقم السؤال، والملحق رقم (5) يوضح ذلك . كما يوجد أيضاً نموذج لتفريغ الإجابات والذي يتكون من جدول تمثل أعمدته رموز المراحل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والنمطين (A) و (M) حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الأخلاقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى الآراء الاعتباطية للفرد والتي تدل على أن الفرد لم يفهم الفقرات أو الأسئلة على القصة وبالتالي فهي لا تمثل أية مرحلة أخلاقية، والملحق رقم (6) يوضح ذلك.

يعطي الاختبار عدة علامات، العلامة الأولى هي علامة النمو الأخلاقي الكلية للفرد والتي يرمز لها بالرمز (P-Score) وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ الأخلاقية والأهمية

التي يعطيها الفرد في تفكيره للمستوى الثالث (المستوى المبدئي) والذي يتضمن المرحلة الخامسة والسادسة في النمو الأخلاقي، وتشير العلامة الثانية إلى المرحلة الأخلاقية التي يكون ضمنها الفرد. وكذلك نحصل على علامة لكل مرحلة أخلاقية ضمن المقياس وعلامتين للنمطين (A) والتي تعني اعتراضاً على الأحكام الأخلاقية، و(M) التي تعني وجود إجابة اعتباطية.

وقد تمت عملية التصحيح كما يلي:

1- تم إعداد نموذج لتفريغ إجابات كل مفحوص وهو يتكون من جدول أعمدته تمثل المراحل الأخلاقية والأنماط (A)، (M) والعلامة الكلية (P-Score)، وسطوره تمثل القصص الثلاث التي يتألف منها الاختبار والملحق(5) يبين ذلك .

2- تحدد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي اختارها المفحوص عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار، ويعطي للسؤال الأول في الأهمية أربع علامات وتوضع العلامة (4) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى للخيار الثاني في الأهمية ثلاث علامات وتوضع العلامة (3) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال، ويعطى للخيار الثالث في الأهمية علامتان وتوضع العلامة (2) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال ثم يعطى علامة واحدة للخيار الرابع وتوضع العلامة (1) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال، وهكذا في كل قصة، علماً بأنه قد يجتمع أكثر من علامة واحدة في المربع نفسه لأن عدة أسئلة قد تشير إلى نفس المرحلة، وبهذه الطريقة يكون قد تم إدخال أربعة أرقام عن كل قصة واثني عشر رقماً عن القصص الثلاثة.

3- تجمع العلامات في كل عمود، والعلامة الأعلى الناتجة تمثل علامة مرحلة أخلاقية معينة.

4- تحدد علامة النمو الأخلاقي الكلية والتي يرمز لها بالرمز (P-Score)، عن طريق جمع علامات المراحل (5A, 5B, 6) والتي تمثل المستوى المبدئي والملحق رقم(6) يوضح ذلك .

5- تحول العلامة الخام التي تم الحصول عليها في كل عمود إلى علامة مئوية بقسمة هذه العلامة على (30)، ثم ضرب ناتج القسمة في 100%.

ثالثاً: مقياس مصفوفة القيم

اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس العربية والأجنبية أشهرها مقياس القيم لألبورت وفيرنون ولندزي (Allport et al., 1952) والذي يعد أكثر المقاييس شهرة واستخداماً، وهو يستند إلى تقسيم العالم الألماني سبرانجر للقيم في تصنيفاتها الستة المعروفة (القيم الدينية، والمعرفية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والجمالية)، ومقياس روكيش(Rokeach, 1973) الذي يتكون من جزأين: الأول لقياس القيم الغائية ويضم (18) قيمة، والثاني: مقياس القيم الفرعية ويضم (18) قيمة أيضاً، ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منها بشكل مستقل عن الآخر، من رقم (1) وهي القيمة الأكثر أهمية إلى الرقم (18) وهي الأقل أهمية.

وتشهد الدراسات العربية كذلك بعض المقاييس للقيم التي طورها الباحثون مثل مقياس القيم للهاشمي (1980)، ومقياس القيم الاجتماعية في الإسلام (عبدالله وعلاونة وبني خالد، 1991)، واستبانة القيم والمفاهيم الدينية (حوالة،1991)، ومقياس القيم الإسلامية (التل وأبو بكر، 1998)، ومقياس مصفوفة القيم (العتوم وخصاونة، 1999).

وبعد دراسة المقاييس السابقة دراسة فاحصة تبنت الباحثة للدراسة الحالية مقياس العتوم وخصاونة (1999) والذي يستند إلى مقياس ألبورت وفيرنون ولندزي (Allport al., 1952).

ويضم المقياس بصورته المطورة جزأين، يهدف الجزء الأول إلى جمع بعض المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة كالجنس والمستوى الدراسي والكلية وغيرها. أما الجزء الثاني للمقياس فيتكون من (60) سؤالاً، تتناول عدداً من المواقف التي يختلف الأفراد فيما بينهم حول درجة التفضيل بينها. وقد حددت لكل سؤال إجابتان محتملتان، تعكس كل منهما قيمة مختلفة، وعلى الطالب أن يختار الإجابة التي يفضلها. وقد تم تصنيف الفقرات الواردة في المقياس في ستة مجالات هي الفقرات التي تقيس : القيم الدينية والقيم المعرفية والقيم السياسية والقيم الاقتصادية والقيم الجمالية والقيم الاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن عدد الفقرات التي تقيس درجة تمثل كل قيمة جاءت موزعة بالتساوي على المجالات الستة المذكورة. إذ تكررت فقرات كل مجال عشر مرات (أي ظهرت كعشر إجابات محتملة) في المقياس. كما تكررت الفقرات التي تقيس كل مجالين معاً في سؤال واحد أربع مرات. وهذا يعني أن هناك أربعة أسئلة تقتضي إجاباتها التفضيل بين القيم السياسية والاقتصادية، وأربعة أسئلة أخرى تقتضي إجاباتها التفضيل بين القيم السياسية والمعرفية وهكذا.

دلالات صدق مقياس مصفوفة القيم

توافر للمقياس دلالات صدق وثبات حيث وجد العتوم وخصاونة (1999) ثلاث محكات للدلالة على صدق المقياس:

- **صدق المحتوى** : تم استشارة عدد من المهتمين والمختصين في علم النفس والتربية حول طبيعة الأداة من حيث الوضوح، وسلامة اللغة، وقدرة الأداة على قياس مجالات

القيم الاجتماعية والدينية والمعرفية والسياسية والجمالية والاقتصادية. وتم الأخذ بجميع ملاحظات المحكّمين .

- **صدق البناء:** تم أخذ عينة عشوائية تكونت من (50) طالباً وطالبة من جامعة آل البيت للتحقق من صدق الأداة، وثباتها، وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين علامة الفقرة الفرعية (الاختبار) و العلامة الكلية لكل بعد، أو شكل من مجالات القيم الستة . وقد اعتمدت الدراسة توافر معيارين لقبول الفقرات في أداة الدراسة، وهما أن لا يقل معامل الارتباط عن (0,20) وأن يكون الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وأظهرت نتائج التحليل أن جميع الفقرات اجتازت هذين المعيارين بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين (0,20-0,75)، باستثناء ست قيم واحدة في كل بعد من مجالات القيم الست. وبذلك تم حذف هذه القيم (الخيارات) الست لتصبح عدد الفقرات (60) فقرة، أو (120) اختياراً فرعياً. أي أن كل شكل من مجالات القيم الست سيقاس من خلال (20) خياراً فرعياً.

كما أن التل (2003) فقد توصلت إلى دلالات صدق مقياس العتوم وخصاونة (1999) من خلال صدق المحتوى بعرض المقياس على عدد من المحكمين، كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية ومن ثم حساب معاملات ارتباط الفقرة (السؤال) بالمجال الذي تندرج تحته، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,20- 0,75) حيث جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً.

وقد وجد أيضاً الجلاد (2008) دلالات صدق مقياس العتوم وخصاونة (1999) حيث تأكد من صدق المحتوى بعرضها على عشرة محكمين من أساتذة كلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان من حيث دلالاتها اللغوية والمعنوية وقدرة الأداة على قياس مجالات

القيم الدينية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والجمالية، وجميعهم أكدوا على صدق المحتوى للمقياس، كما توصل أيضاً إلى صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل سؤال والدرجة الكلية على المقياس، وجاءت معاملات الارتباط كلها موجبة ودالة إحصائياً.

دلالات ثبات مقياس مصفوفة القيم

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد اعتمد العتوم وخصاونة (1999) على البيانات التي جمعت على عينة الصدق السالفة الذكر، وتم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين: الأولى الثبات عن طريق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي لمجالات الأداة، والثانية عن طريق إعادة الاختبار على عينة الصدق نفسها بعد (20) يوماً من التطبيق الأول لحساب معامل الارتباط. وأشارت النتائج إلى توافر دلالات مقبولة من الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ومن خلال الارتباط عن طريق الإعادة.

أما في دراسة التل (2003) فقد توصلت إلى دلالات ثبات مقياس مصفوفة القيم العتوم وخصاونة (1999) من خلال تطبيق المقياس على عينة الثبات (عينة الصدق) وتم حساب معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم الثبات بين (0,51− 0,79) وجميعها دالة إحصائياً، وأشارت أيضاً بحساب معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة الصدق وقد تراوحت بين (0,32− 0,49) وهي أيضاً موجبة ودالة إحصائياً.

كما أن الجلاد (2008) وجد دلالات ثبات على مقياس العتوم وخصاونة (1999) حيث استخدم طريقة إعادة الاختبار بتطبيقها على (عينة الصدق نفسها)، وتم حساب معاملات

الثبات لمجالات المقياس التي تراوحت بين (0,31- 0,45) وهذا يشير إلى توافر دلالات مقبولة ودالة إحصائياً لجميع مجالات مقياس القيم .

وفي ضوء هذا الكم من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس بصورته المطورة والمعدلة للبيئة الأـــردنية؛ فقد تم اعتباره كافياً لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس مصفوفة القيم

كما أشارت الباحثة سابقاً فإن المقياس مكون من (60) سؤالاً، تتناول عدداً من المواقف التي عادة ما يختلف الأفراد في المفاضلة بينها: والمطلوب من الطالب أن ينظر في الخيارين التابعين لكل سؤال ووضع إشارة (صح) بين القوسين أمام الإجابة المفضلة لديه، وترك الإجابة الثانية فارغة كما هو موضح بالملحق رقم (7).

تم تصحيح إجابات الطلبة على مقياس مصفوفة القيم بإعطاء درجة واحدة (1) للخيار الأول والذي تعتبر الإجابة المفضلة للطالب ، و (صفر) للخيار الثاني والذي يعتبر الخيار الأقل تفضيلاً. وعليه، فإن الحد الأدنى للدرجة على كل مجال يساوي صفراً، والحد الأعلى يساوي (60) .

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ دراستها:

1. تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من إدارة جامعة اليرموك يخاطب كليات الجامعة لتسهيل المهمة والموافقة اللازمة لتطبيق الدراسة، والملحـــق رقـــم (9) يبـــين تلـــك المراسلات.

2. تم تحديد عينة الدراسة، وهم طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين للفصل الدراسي الصيفي 2013/2012 من مختلف الكليات العلمية والإنسانية والاجتماعية والملحق رقم (8) يبين ذلك.

3. قامت الباحثة بتوزيع مقاييس الدراسة شخصياً على طلبة عينة الدراسة، واستعانت بأعضاء هيئة التدريس، ومدرسي المساقات الأكاديمية، وتم اتباع آلية محددة في عملية التوزيع اتسمت بالتنوع، حيث كانت توزع المقاييس على الطلبة بشكل مختلف في كل مره، وقد تم تغيير ترتيب المقاييس المقدمة للطلبة في كل مره عند التوزيع وذلك لضمان عدم وجود أثر في ترتيب المقاييس الثلاثة. وتمت عملية متابعة التطبيق لمقاييس الدراسة من خلال المتابعة الشخصية من الباحثة مع توضيح الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة على فقرات أدوات الدراسة.

4. تم إعلام أفراد العينة بأن إجاباتهم على فقرات أدوات الدراسة سوف تستخدم لغايات البحث العلمي .

5. تم إعطاء عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات أدوات الدراسة ، والتأكيد على عدم وجود وقت محدد للإجابة ، إضافة إلى متابعة استفساراتهم .

6. طبقت أدوات الدراسة على كامل أفراد العينة، وتم استبعاد الاستبيانات التي لم تكتمل فيها الشروط، إما لعدم ذكر إحدى البيانات الأولية التي تختص بمعلومات عن الطالب كالجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي، أو نوع القبول، و إما بسبب وضع أكثر من إجابة للفقرات، أو ترك الفقرات فارغة لعدم جدية شريحة من الطلبة، والتي بلغ عددها (40) استبياناً. وبذلك فإن عينة الدراسة الفعلية تكونت من (650) طالباً و طالبةً

موزعين حسب متغيرات الدراسة، ومن ثم جمعت البيانات وتم تحليلها عن طريق معالجتها بواسطة الحاسوب، واستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1) النمو الأخلاقي، وهو المتغير المستقل الثاني في هذه الدراسة، والذي تم قياسه من خلال مقياس النمو الأخلاقي الذي اعتمدته الدراسة.

2) المنظومة القيمية: وهو المتغير المستقل الأول في الدراسة، والذي تم قياسه من خلال مقياس مصفوفة القيم الذي اعتمدته الدراسة.

ثانيا: المتغير التابع:

3) العنف الجامعي: وهو المتغير التابع في الدراسة، والذي تم تطويره من قبل الباحثة لغايات الدراسة.

ثالثاً: المتغيرات الديمغرافية:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الديموغرافية الآتية:

4) الجنس: وهو المتغير المستقل الثالث في الدراسة، وتم تناوله ضمن فئتين، هما:

أ- فئة الذكور

ب-فئة الإناث

5) التخصص : وهو المتغير المستقل الرابع في الدراسة، وتم تناوله ضمن فئتين، هي:

أ- التخصصات العلمية

ب- التخصصات الإنسانية

6) نوع القبول : وهو المتغير المستقل الخامس في الدراسة، وتم تناوله ضمن ثلاث فئـــات، هي:

أ- تنافس

ب- موازي

ج- مكرمات متنوعة

7) المستوى الدراسي : وهو المتغير المستقل السادس، وتم تناوله ضمن أربعة فئات، هي:

أ- أولى

ب- ثانية

ج- ثالثة

د- رابعة

8) مكان السكن : وهو المتغير المستقل السابع في الدراسة، وتم تناوله ضمن ثلاثـــة فئـــات، هي:

أ- مدينة

ب- قرية

ج- بادية ومخيم

9) معدل الثانوية العامة : وهو المتغير المستقل الثامن في الدراسة، وتم تناوله ضمن أربعـــة فئات، هي:

أ- 90% فأكثر

ب- 80-89%

ج- 70-79%

د- 65-69%

10) آخر معدل تراكمي بالجامعة : وهو المتغير المستقل التاسع في الدراسة، وتم تناولــه ضمن أربعة فئات، هي:

1- 84% فأكثر
2- 76-83%
3- 68-75%
4- 60-67%

منهجية البحث

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحــصائية علــى النحــو الآتــي: **وللإجابة على سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمستوى العنف الجامعي لدى طلبــة جامعــة اليرموك**، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة والمجال . **وللإجابة على السؤال الثاني والمتعلق بعلاقة العنف الجامعي بمتغيرات النمــو الأخلاقــي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك**، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ وذلــك للكشف عن العلاقة بين العنف الجامعي من جهه ومتغيرات الدراسة من جهه أخــرى. أمــا **الإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بقدره متغيرات النمو الأخلاقي و المنظومــة القيميــة والمتغيرات الديمغرافية الأخرى في التنبؤ بالعنف الجامعي لطلبة جامعة اليرموك**، فقــد تــم حساب المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية، وللتعرف على قدرة المتغيرات المــستقلة في التنبؤ بالعنف الجامعي تم تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (Stepwise).

الـفـصـل الـرابـع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن الأسئلة الذي تم طرحها، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك" ؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى العام
1	العنف اللفظي	1.82	.604	منخفض
2	العنف الجسدي	1.79	.651	منخفض
3	العنف ضد الممتلكات	1.46	.503	منخفض
4	العنف الجماعي	1.34	.643	منخفض
*	العنف ككل	1.63	.500	منخفض

* الدرجة العليا (5)

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.34-1.82)، فجاء مجال العنف اللفظي في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.82)، بينما جاء مجال العنف الجسدي بمتوسط حسابي بلغ (1,79)، وجاء مجال العنف ضد الممتلكات بمتوسط حسابي (1,46) ، وجاء العنف الجماعي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.34)، كما وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى للعنف ككل (1.63) حيث جاء العنف الجامعي بمستوى منخفض.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما علاقة العنف الجامعي بمتغيرات النمو الأخلاقي و مجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين العنف الجامعي ومتغيرات النمو الأخلاقي (العلامة الكلية) والمنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون بين العنف الجامعي ومتغيرات النمو الأخلاقي (العلامة الكلية) والمنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك

المتغيرات	الإحصائي	العنف ككل
القيم الاجتماعية	معامل الارتباط ر	-.138(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	650
القيم الدينية	معامل الارتباط ر	-.296(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	650
القيم السياسية	معامل الارتباط ر	-.015
	الدلالة الإحصائية	.710
	العدد	650
القيم الجمالية	معامل الارتباط ر	.128(**)
	الدلالة الإحصائية	.001
	العدد	650
القيم الاقتصادية	معامل الارتباط ر	.222(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	650
القيم المعرفية	معامل الارتباط ر	-.080(*)
	الدلالة الإحصائية	.041
	العدد	650
النمو الأخلاقي	معامل الارتباط ر	-.017
	الدلالة الإحصائية	.668
	العدد	650
نوع القبول	معامل الارتباط ر	-.037
	الدلالة الإحصائية	.343
	العدد	650
المستوى الدراسي	معامل الارتباط ر	.008
	الدلالة الإحصائية	.843
	العدد	650
مكان السكن	معامل الارتباط ر	-.008
	الدلالة الإحصائية	.847
	العدد	650
معدل الثانوية العامة	معامل الارتباط ر	-.101(**)
	الدلالة الإحصائية	.010
	العدد	650
آخر معدل تراكمي بالجامعة	معامل الارتباط ر	-.120(**)
	الدلالة الإحصائية	.003
	العدد	611

يتبين من الجدول (5) النتائج التالية، وتم وضعها في ثلاث مجموعات:

1. المجموعة الأولى: وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلٍ من:

القيم الجمالية ، والقيم الاقتصادية في المنظومة القيمية، والتخصص الجامعي.

2. المجموعة الثانية: وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلٍ من:

القيم الاجتماعية، والقيم الدينية ، والقيم المعرفية في المنظومة القيمية، ومعدل الثانوية العامة، وآخر معدل تراكمي في الجامعة.

3. المجموعة الثالثة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف الجامعي وكلٍ من:

القيم السياسية في المنظومة القيمية، والنمو الأخلاقي، والمستوى الدراسي ونوع القبول في الجامعة ومكان السكن.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما قدرة متغيرات النمو الأخلاقي ومجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى في التنبؤ بالعنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للتعرف على مستوى العنف الجامعي عند الطلبة حسب متغيرات الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المتغيرات المستقلة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعنف الجامعي كمتغير تابع وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك

المتغير	الفئات/ المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	1.87	.551	251
	أنثى	1.47	.393	399
التخصص	تخصصات علمية	1.54	.411	172
	تخصصات إنسانية واجتماعية	1.66	.526	478
نوع القبول	تنافس	1.63	.525	318
	موازي	1.67	.441	105
	مكرمات متنوعة	1.59	.490	227
المستوى الدراسي	1	1.61	.481	452
	2	1.66	.536	119
	3	1.69	.590	56
	4	1.48	.424	23
مكان السكن	مدينة	1.63	.469	289
	قرية	1.63	.527	348
	بادية ومخيم	1.57	.447	13
معدل الثانوية العامة	65-69	1.66	.508	47
	70-79	1.69	.554	200
	80-89	1.61	.483	288
	90فأكثر	1.54	.425	115
آخرمعدل تراكمي	67فأقل	1.72	.509	141
	68-75	1.59	.474	277
	76-83	1.57	.456	153
	84 فأكثر	1.49	.483	40
منظومة القيم	القيم الاجتماعية	2.85	.556	650
	القيم الدينية	3.03	.865	650
	القيم السياسية	2.23	.675	650
	القيم الجمالية	2.39	.696	650
	القيم الاقتصادية	2.02	.651	650
	القيم المعرفية	2.26	.592	650

** (المتوسط الحسابي للعلامة الكلية) للنمو الأخلاقي بلغ (4,35)

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك، بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص (علمية، إنسانية)، ونوع القبول (تنافس، موازي، مكرمات متنوعة)، والجنس (ذكر، أنثى)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، ومكان السكن (مدينة، قرية، بادية، مخيم)، ومعدل الثانوية العامة (65% -90% فأكثر)، آخر معدل تراكمي (67% فاقل، 84% فأكثر)، ومنظومة القيم (القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم السياسية، القيم الجمالية، القيم الاقتصادية، القيم المعرفية)، والنمو الأخلاقي.

وللتعرف على قدرة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالعنف الجامعي، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد فاعتبرت المتغيرات التالية كمتغيرات مستقلة: القيم الاجتماعية ،القيم الدينية، القيم السياسية، القيم الجمالية، القيم الاقتصادية، القيم المعرفية، ومعدل النمو الأخلاقي العام، والجنس، والتخصص، ونوع القبول، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، ومعدل الثانوية العامة، وآخر معدل تراكمي بالجامعة، والمتغير التابع هو العنف الجامعي. ويوضح الجدول (7) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس قدرة المنظومة القيمية والنمو الأخلاقي، والمتغيرات الديمغرافية على التنبؤ بالعنف الجامعي.

الجدول (7)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (المتدرج) لبيان قدرة المنظومة القيمية والمتغيرات الديمغرافية في التنبؤ بالعنف الجامعي

المتغيرات	الثابت	المعامل B	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	ΔR^2	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيم الدينية	72.884	-6.722	.296	.087	.087	62.053	.000
اخر معدل تراكمي بالجامعة	101.782	-.399	.346	.120	.032	44.032	.000
القيم الاجتماعية	113.983	-5.014	.371	.138	.018	34.464	.000
القيم المعرفية	124.443	-3.757	.395	.156	.018	29.887	.000
القيم السياسية	134.491	-3.043	.412	.169	.013	26.259	.000
التخصص	128.254	3.230	.420	.176	.007	22.915	.000

كما هو موضح من البيانات الواردة في الجدول (7) بأن هناك ستة متغيرات قد ساهمت في تفسير ما نسبته (17.6%) من العنف الجامعي، حيث فسرت بنسبة (8.7%) للقيم الدينية، وبنسبة (3.2%) لآخر معدل تراكمي بالجامعة، وبنسبة (1,8%) للقيم الاجتماعية، وبنسبة(1,8%) للقيم المعرفية ، وبنسبة (16,9%) للقيم السياسية، وللتخصص الجامعي بلغت النسبة (0,7%) ، وأما قدرة التنبؤ بمعامل الارتباط المتعدد R فبلغت (0,42%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات التي انبثقت عنها وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج وعلاقتها بالأدب النظري السابق ، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ .

أظهرت النتائج أن مستوى العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة منخفضة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء العنف اللفظي في المرتبة الأولى، في حين جاء العنف الجماعي في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العنف الجامعي، الذي لا يكاد أن يتجاوز بعض الخلافات الشخصية بين الطلبة، وخاصةً في ظل مجتمع كبير من الأفراد ضمن مساحة جغرافية بسيطة والتي قد تتسبب في وجود هذا العنف داخل الحرم الجامعي، وهي فئة محدودة من الطلاب مسؤولين بصورة مباشرة، أو غير مباشرة عن ممارسة العنف، وبالتالي فإن ما يقوم به بعض الطلبة من إثارة للمشكلات، لا يمكن تعميمه على المجتمع الجامعي بشكل عام، وإنما تبقى حالات فردية، وليست بشكل جماعي ، وبالنظر إلى بعض الممارسات التي قد ينشأ عنها العنف الجامعي، إنما هي ناتجة عن خلافات تكاد تكون طبيعية في بيئة قد تختلف فيها التوجهات وأنماط التفكير، وطبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية، وخاصةً في ظل عدد الطلبة المتواجد ضمن إطار محدود من المساحة الجغرافية للجامعات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي أشارت إلى انخفاض مستوى العنف الجامعي، استناداً إلى طبيعة البيئة الجامعية، وتنظيمها، وما تتميز به من خصوصية عن باقي التنظيمات، والمؤسسات الأخرى، بالإضافة إلى الرسالة التي تحملها الجامعة، والمتمثلة في إعداد الفرد المتعلم الواعي، القادر على تحمل المسؤولية، المتمتع بالقيم والأخلاق الحميدة، المتوافقة مع القيم والمعايير الاجتماعية التي ترفض العنف، وممارسة هذا العنف على اختلاف أشكاله ومسمياته.

وترى الباحثة ضمن هذا الإطار أن واقع البيئة الجامعية، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف تربوية، وتعليمية يسهم بشكل كبير في إيجاد بيئة جامعية قائمة على التعاون بين مختلف أطرافها من أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، ممّا يسهم في خفض نسبة العنف بين الطلبة، إضافة إلى رفض مبدأ العنف بجميع أشكاله، لدى نسبة عالية من أفراد المجتمع، أضف إلى ذلك القيم والمعايير، والأخلاق الإسلامية التي يتمتع بها المجتمع المسلم، الرافضة لجميع أشكال العنف، والتي تدعو إلى نبذ مبدأ العنف وممارسته، ولا تشجع على هذا الجانب، مما أسهم في خفض نسب العنف الجامعي بشكل عام.

كما أن القوانين والتعليمات الواضحة، بالإضافة إلى التوعية المستمرة، التي تتكامل مع المبادئ والقيم الدينية والاجتماعية، تسهم بشكل إيجابي وفاعل في تهيئة بيئة جامعية يسودها التعاون والمحبة. وبالتالي فإن وضوح الرؤيا والأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها تتكامل وتتكافل مع ما تسعى إليه الأسرة، وباقي المؤسسات التربوية والتعليمية من أهداف.

وبالنظر إلى المبادئ والقيم والقوانين المرتبطة بالعنف بشكل عام، والعنف الجامعي بشكل خاص، فإنها جميعاً تتوافق بالنظر إلى هذا السلوك بأنه سلوك غير مقبول، الأمر لا

يترك مجالاً لهذه الظاهرة بالانتشار والتفشي ، كما أن غالبية فئات المجتمع ترفض القبول بهذا السلوك، وخاصةً في البيئات التعليمية، التي تُعد مصدراً للعلم والتربية.

وفيما يتعلق بمجال العنف اللفظي، الذي جاء في المرتبة الأولى من أشكال العنف بمتوسط حسابي (1,82) ، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المشكلات، وأسباب هذه المشكلات، التي لا تكاد أن تتعدى سوء الفهم، وعدم الوعي، وهي مجرد خلافات قد تنجم بين بعض الطلبة، ولا يتجاوز فيها العنف تبادل الألفاظ والكلمات، وذلك استناداً إلى طبيعة المشكلات التي قد تحصل بين الطلبة، والتي في معظمها مشكلات قد تكون ناجمة عن خلافات شخصية، والقليل منها ما يصل إلى حد الاستثارة باستخدام العنف الجسدي، أما بالنسبة إلى ارتفاع نسبة العنف اللفظي، فقد يعزى ذلك إلى طبيعة المشكلات التي تولد هذا العنف، والتي قد تتجاوز استثارة الفرد، والتعبير عن الانفعالات من خلال الألفاظ والكلمات، والتي ربما تكون ناتجة عن التهور والتسرع، ولا تتعدى مستوى الاستثارة اللفظية، ولا تصل درجة الاستثارة فيها إلى الحد الذي قد يفقد الطالب السيطرة على نفسه، مما يشير إلى غياب لغة الحوار والنقاش، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات، وغياب مبدأ الحوار والمناقشة.

أما العنف الجماعي، الذي جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1,34)، فإنه لا يشكل ظاهرة بالمعنى الذي يحمله المعنى الجماعي للعنف، وهذا يعطي مؤشراً على أن معظم المشكلات التي تحدث ضمن الحرم الجامعي هي مشكلات لا تتجاوز حدود الأفراد، والخلافات الشخصية، وهذا أمر طبيعي في أي مجتمع من المجتمعات فالاختلاف في وجهات النظر، أو بعض المواقف التي قد ينشأ عنها بعض مواقف العنف الفردي أمر فطري، ولكن سرعان ما تتلاشى، وخلاصة القول لا يوجد هناك تنظيمات جماعية تمارس العنف بشكل منظم وجماعي داخل جامعة اليرموك.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة القادري (2008) التي أشارت إلى أن مستوى العنف لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة منخفضة، حيث أشار ما نسبته (76.6%) من عدد أفراد عينة الدراسة إلى أن مستوى الميل للعنف كان منخفضاً. كما اتفقت مع دراسة الصقر (2008) التي أشارت إلى أن مستوى العنف لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (10.89%)، واتفقت كذلك مع دراسة الشريفين (2008) حول مستوى العنف الجامعي، الذي جاء بدرجة منخفضة، حيث أشار ما نسبته (67.7%) من أفراد عينة الدراسة إلى أن مستوى الميل للعنف كان منخفضاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الفقهاء (2001) التي أشارت إلى أن مستوى العنف لدى طلبة الجامعة جاء متوسطاً، حيث أشار ما نسبته (47.5%) من أفراد عينة الدراسة إلى أن مستوى الميل للعنف كان متوسطاً، كما اختلفت مع دراسة بيورديز (Beordez, 2004) التي أشارت إلى أن نسبة العنف جاءت متوسطة. وبمقارنة نتيجة الدراسة الحالية من حيث ارتفاع نسبة العنف مع نتائج الدراسات الأخرى، يُلحظ التوافق ما بين هذه الدراسات حول ارتفاع نسبة العنف اللفظي، الذي جاء في الدراسة الحالية بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (1.82)، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الصقر (2008) التي أشارت إلى أن مستوى الميل للعنف اللفظي جاء بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2.2%)، والقادري (2008) حيث جاء العنف اللفظي في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (8.8%) الأمر الذي يشير إلى غياب أسلوب الحوار والمناقشة لدى الطلبة. كما يعطي مؤشراً على أن معظم المشكلات، ناجمة عن سوء الفهم، أو بعض المواقف التي ترتبط بالجوانب العاطفية التي تمتاز بها طبيعة العلاقات بين الطلبة.

كما أن أشكال العنف الأخرى، التي جاءت متوافقة في نسبتها، ومدى انتشارها بين الطلبة، فقد جاء العنف الجماعي، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.34)، وحصل على أدنى النسب في جميع الدراسات، وجاء في المرتبة الأخيرة من حيث انتشار العنف الجماعي، وهذا ما اتفق مع نتيجة الدراسة الحالية، وقد يشير ذلك إلى أن معظم المشكلات التي ينجم عنها العنف يكون مصدرها فردياً، وليس جماعياً، بالإضافة إلى أنه يعطي مؤشراً على عدم انتشار العنف الجماعي، وأنه ليس هناك عنف جماعي منظم ما بين الطلبة.

وفيما يتعلق باختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات حول نسبة العنف الجامعي، كدراسة الفقهاء (2001) التي أشارت إلى أن مستوى الميل للعنف جاء بنسبة (47.5%)، ودراسة بيورديز (Beordez, 2004) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى العنف الجامعي جاء بدرجة متوسطة، فقد يعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة وخصائص أفراد العينة التي مثلت مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تباعد الفترة الزمنية ما بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية، بالإضافة إلى اختلاف الظروف والعوامل المؤثرة في العنف. وقد يعطي ذلك مؤشراً على أن مستوى العنف يأخذ بالانخفاض من المستويات المتوسطة إلى المستويات المنخفضة، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن المتوسط الحسابي للعنف ككل بلغ (1.63%)، وبدرجة منخفضة، في حين أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن نسبة العنف جاءت بدرجة متوسطة، كما جاء في دراسة دراسة بيورديز (Beordez, 2004) وبلغ (58.17%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما علاقة العنف الجامعي بمتغيرات النمو الأخلاقي ومجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديمغرافية الأخرى لدى طلبة جامعة اليرموك؟.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية في المنظومة القيمية، والتخصص الجامعي، و وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العنف الجامعي، والقيم الاجتماعية، والقيم الدينية، والقيم المعرفية في المنظومة القيمية، ونوع القبول في الجامعة، ومعدل الثانوية العامة، وآخر معدل تراكمي في الجامعة ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف الجامعي، والقيم السياسية، والنمو الأخلاقي، والمستوى الدراسي بالجامعة. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء العلاقة الافتراضية بين منظومة القيم، لدى الفرد، وما يترتب عليها من سلوكات تجاه المواقف المختلفة التي يتعرض لها خلال حياته. وبالتالي فإن المنظومة القيمية تؤدي دوراً فاعلاً في التأثير على سلوك الطلبة خلال حياتهم بشكل عام، والحياة الجامعية بشكل خاص. وبالنظر إلى القيم الاجتماعية فإنها تسهم في التأثير بسلوك الطالب إيجاباً أو سلباً على حدٍ سواء، ففي حالة التزام الطالب بالقيم والمعايير الاجتماعية، فإنها تسهم في تحقيق التعاون والتفاهم، والقدرة على التعامل مع الآخرين، وخاصةً في الظروف التي قد يتعرض لها الطالب لبعض المشكلات مما يقلل من درجة العنف الجامعي.

وبالنظر إلى القيم الاجتماعية بالتزام الطالب بهذه القيم في تعامله مع الطلبة الآخرين، فإن ذلك يعطي مؤشراً إيجابياً حول تعامل الطالب مع زملائه داخل الحرم الجامعي، مما يؤكد التزام الطلبة بالعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع والتفاعل معهم، مع الحفاظ على العادات والتقاليد الاجتماعية التي تنظم حياة الأفراد جنباً إلى جنب مع القيم الدينية التي تدعو إلى تحقيق الألفة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي ما بين مختلف أفراد المجتمع.

وبالنظر إلى القيم الدينية فإنها تسهم بدور أساسي في توجيه سلوك الطالب، وخاصةً أن المبادئ والقيم والمعتقدات الدينية الإسلامية تحرم العنف واستخدامه، وتشجع على الالتزام بالقيم الدينية الحميدة من خلال المودة والألفة، والتعاطف، وبالتالي فإن القيم الدينية تعمل كضوابط للسلوك، وتعمل على كبح السلوكات غير المرغوبة، وبالنظر إلى الجامعة ودورها في الجانب التربوي التعليمي، فإنها تسعى إلى غرس القيم والمبادئ الدينية في نفوس الطلبة، ويتقاطع دورها مع دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وبالتالي فإن الالتزام بالقيم الدينية، والعمل بها سوف يسهم في الحد من ظاهرة العنف بشكل عام، والعنف الجامعي بشكل خاص.

وبالنظر أيضاً إلى القيم الجمالية، فإنها تؤثر بشكل أساسي ومباشر في اتجاهات الطلبة نحو البيئة الجامعية، ونحو النظرة العامة إلى الحياة، فتمتع الطالب بقيم جمالية سيؤثر بمواقفه تجاه البيئة الجامعية، وبالتالي فإن ارتفاع القيم الجمالية لدى الطالب يسهم في ارتفاع العنف الجامعي لديه، وقد يكون ذلك ناجماً عن حرية التعبير عن الرأي، والديمقراطية في طرح الأفكار، والتعبير عنها بطرق مختلفة، وبالتالي فإن امتلاك الطالب القيم الجمالية، وإيمانه بها، قد يدفعه إلى تبني التعبير والدفاع عنها بشتى الطرق، الأمر الذي قد يقوده إلى ارتكاب العنف نتيجة للدفاع عن هذه القيم وقناعته بها.

كما أن القيم الاقتصادية تؤدي دوراً في التأثير على سلوك الطلبة، الأمر الذي يشير إلى أن ارتفاع القيم الاقتصادية لدى الطلبة، والنظر إلى مختلف جوانب الحياة من منطلق مادي، ونظرة مادية، والتعامل معها على هذا الأساس، سوف يسهم في تبني أفكار سلبية تجاه مواقف الحياة التي تعترض الطالب، مما قد يقوده إلى ممارسة العنف انطلاقاً من هذه النظرة، أو هذا المبدأ في التعامل مع المواقف، كما أن التفكير والربط بين أمور الحياة من منطلق

الربح والخسارة، سيدفع بالفرد إلى الميل نحو الدفاع عن حقوقه، استناداً لهذا التوجه، الأمر الذي قد يضعه في دائرة الصراع والصدام مع الآخرين، فقد يقوده ذلك إلى الميل نحو العنف نتيجة لتبنيه هذه الأفكار، وربط مختلف جوانب الحياة، بمبدأ الربح والخسارة، أو ربطها بالجوانب الاقتصادية المادية، وبالتالي فإن ارتفاع القيم الاقتصادية، وتبني الفرد لهذه الأفكار، والنظرة المادية لديه سوف يسهم في ارتفاع نسبة العنف، أضف إلى ذلك أن التفاوت في طبيعة القيم الاقتصادية ما بين فئات الطلبة، قد يسهم في التأثير بالعنف الجامعي مما يؤدي إلى التنبؤ بمستوى العنف.

أما القيم المعرفية فإنها تتداخل مع القيم الاجتماعية والدينية، فالطالب الذي يمتلك المعرفة الكافية في مختلف الجوانب الدينية، والاجتماعية، والقدرة على إدارة الحوار والمناقشة، وفهم الآخرين، والقدرة على إدارة المواقف التي يتعرض لها، فإن قدرته على إدارة سلوكه أفضل ممن لا يمتلك هذه القدرة. ويؤثر نوع القبول في الجامعة على سلوك الطالب بطريقة مباشرة ومؤثرة، فقد يؤثر في الجوانب الاقتصادية، وخاصةً عند زيادة التكاليف المادية، التي تؤثر في شخصية الطالب، إذا ما قُبل الطالب على نظام الدراسة الموازي، مما يضع الطالب أمام بعض المواقف المادية والاقتصادية الصعبة التي قد تنعكس على سلوكه، والتي قد تقوده إلى التوتر وزيادة الانفعالات، وعكس ذلك فإن القبول على نظام التنافس مثلاً، يخفف من تراكم الالتزامات المادية، ويضع الطالب في وضع اقتصادي مقبول من حيث الرسوم الجامعية، وغيرها من الالتزامات، التي قد تساهم في خفض الانفعالات، وتقليل التوتر لدى الطالب.

ويؤثر معدل الطالب في المرحلة الثانوية في شخصيته وسلوكه، فإذا ما كان تقدير الطالب، ومستواه، وقدراته لا تتوافق مع متطلبات الدراسة الجامعية، فإن ذلك سيؤثر بشكل

سلبي في سلوكه، وفي حال امتلاكه لقدرات ومهارات، ومستوى مرتفع من التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، فإنه سيؤثر إيجاباً في سلوكه وشخصيته خلال مرحلة الدراسة الجامعية، أضف إلى ذلك فإن معدل الطالب التراكمي في الجامعة، قد يؤثر إيجاباً، أو سلباً في سلوك الطالب، وتشكيل العديد من الضغوط النفسية في حال تدني معدله التراكمي، وإيجاباً في حال ارتفاع معدله التراكمي، الأمر الذي قد يعطي مؤشراً على طبيعة شخصية الطالب، ومدى ميله نحو العنف نتيجة هذه الضغوط التي قد تسبب له الانفعالات السلوكية .

وبالنظر إلى آخر معدل تراكمي في الجامعة، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للطالب ومستوى العنف لديه، ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى تأثير معدل الطالب في سلوكه، وبالتالي فإن التوافق ما بين المعدل التراكمي، وراحة الطالب النفسية ورغبته بالتميز والإنجاز، سوف يسهم في إيجاد الرغبة في الدراسة، وتحقيق التوازن في شخصية الطالب وضبطه لانفعالاته، مما يبعده عن التوتر والانفعالات التي قد تنجم عن انخفاض معدله التراكمي. وبالتالي سوف يساعد في توفير جانب إيجابي للطالب على تحقيق العديد من الإنجازات الإيجابية، سواءً في مجال التحصيل الأكاديمي، أم في مجال التوافق الجامعي الدراسي، وهذا من شأنه أن يسهم في التخلص من الانفعالات .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الفقهاء (2000) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العنف ومستوى التحصيل الأكاديمي، واتفقت مع دراسة الصرايرة (2006) التي أشارت إلى وجود علاقة بين القيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والعنف الجامعي، كما اتفقت مع دراسة القادري (2008) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العنف والمعدل التراكمي،

واتفقت كذلك مع دراسة الشريفين (2008) حول متغير التخصص، ووجود علاقة بينه وبين العنف الجامعي.

كما اتفقت مع دراسة الصقر (2008) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العنف الجامعي والتخصص. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصبيحي (2010) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العنف والتخصص الجامعي، والمعدل التراكمي للطالب، واتفقت كذلك مع دراسة ناصر (2006)، ودراسة كلوبر (Klopper, 2010)، ودراسة السبيعي (2011)، ودراسة لي وأزي (Lee & Ousey, 2004)، ودراسة كامووديكا ونوسنتيني ومسنيني (Comodeca, Nocentini & Menesini, 2013).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الفقهاء (2001) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين العنف الجامعي ونوع الكلية (التخصص)، كما اختلفت مع دراسة سبينسنر وولسون (Spenciner & Wison, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين العنف ومستوى الدراسي الأكاديمي، كما اختلفت مع دراسة القادري (2008) التي بينت نتائجها عدم وجود علاقة بين العنف والتخصص.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما قدرة متغيرات النمو الأخلاقي ومجالات المنظومة القيمية والمتغيرات الديموغرافية الأخرى في التنبؤ بالعنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النتائج بأن هناك ستة متغيرات تساهم في تفسير العنف الجامعي، وهي القيم الدينية، وآخر معدل تراكمي في الجامعة، والقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، والقيم السياسية، والتخصص الجامعي.

وبالنظر إلى قدرة القيم الدينية في التنبؤ بالعنف، فقد فسرت ما نسبته (8,7%) من التنبؤ بعنف الطالب، أو ميله نحو العنف، وتجدر الإشارة إلى أن القيم الدينية، والالتزام بهذه القيم يعطي مؤشراً إيجابياً لسلوك الطالب. وبالتالي فإن الالتزام بالقيم الدينية يعطي انطباعاً ومؤشراً على قدرة الطالب في إدارة سلوكه خلال المواقف التي قد يتعرض لها، كون القيم الدينية تدعوا إلى التسامح والمحبة، والحوار والتفاهم، ونبذ العنف.

أما مؤشر المعدل التراكمي المرتفع للطالب، حول سلوك وشخصية الطالب، رغم أنها فسرت بنسبة (3,2%) وهي نسبة منخفضة غير أنه لا يمكن تجاهل دورها فالقيم المعرفية للطالب ومدى امتلاكة للمعرفة، والقيم الاجتماعية القائمة على الحوار البناء، والدعوة إلى الجوانب الإيجابية في مختلف مجالات الحياة يسهم في تحقيق التوافق الشخصي الذاتي للطالب، مما يعطي مؤشراً إلى البُعد عن العنف الناتج عن الخوف من الفشل .

كما وفسرت القيم الاجتماعية ما نسبته (1,8%) من التباين من مستوى العنف لدى الطلبة، وهذا يشير إلى أن أفراد المجتمع يلجأون إلى معالجة مشكلاتهم بطريقة قد تسهم بالعنف، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بجوانب التنشئة الاجتماعية للطلبة من أجل التحقق من مستوى العنف الجامعي، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية ما بين القيم الاجتماعية والعنف الجامعي. وبالتالي فإن القيم الاجتماعية تسهم في تهذيب النفس، والالتزام بالتعليمات والقوانين والأنظمة، وخاصةً أن القيم الاجتماعية ترفض جميع أشكال العنف، الأمر الذي يشير إلى أنه كلما ازادت القيم الاجتماعية قل العنف وبالتالي فإن القيم الاجتماعية والالتزام بها يفسر جزءاً من التباين في مستوى العنف.

وبالنظر إلى القيم المعرفية التي فسرت ما نسبته(1,8%) من التباين في العنف، فإنها تتداخل مع القيم الاجتماعية والدينية، فالطالب الذي يمتلك المعرفة الكافية في مختلف الجوانب

الدينية، والاجتماعية، والقدرة على إدارة الحوار والمناقشة، وفهم الآخرين، والقدرة على إدارة المواقف التي يتعرض لها، تبرز قدرته على إدارة سلوكه بشكل أفضل ممن لا يمتلك هذه القدرة، وبالتالي فإن العلاقة الارتباطية ما بين مختلف القيم لدى الطالب والعنف، تسهم في تفسير التباين في مستويات العنف لدى الطلبة.

كما أن القيم السياسية التي فسرت ما نسبته (1,3%) من التباين في العنف، وتوجهات الطالب السياسية والفكرية، تعطي مؤشراً على سلوك وشخصية الطالب. وبالتالي فإن توجهات وأفكار الطالب السياسية، القائمة على الحوار البناء، والدعوة إلى الجوانب الإيجابية في مختلف مجالات الحياة، وإصلاح هذه الجوانب، والأخذ بالرأي الآخر، واحترام هذا الرأي، ضمن فكر سياسي إيجابي غير متطرف، سوف يسهم في تحقيق التوافق الشخصي الذاتي للطالب، بالإضافة إلى تحقيقه التوافق مع الآخرين، والمجتمع بأكمله، مما يعطي مؤشراً إلى البُعد عن العنف الناتج عن الفكر والقيم السياسية المتطرفة.

وفيما يتعلق بالتخصص الجامعي، فإن القدرة التنبؤية فسرت ما نسبته (0,7%) من التباين لتخصص الطالب حيث فسرت هذه النتيجة بأن مستويات التخصص تأتي ضمن التخصصات الإنسانية والعلمية التي قد لا يكون فيها تأثير التخصص واضحاً، ومؤثراً في حياة الطالب الجامعية. وخاصةً أن التخصص الجامعي قد يرتبط بشكل كبير في التخصص بالمرحلة الثانوية، وأن الطالب اختار المجال الذي يرغب به في مرحلة سابقة للمرحلة الجامعية، وذلك وفقاً لرغبته في اختيار المسار سواءً، أكان تخصصاً أدبياً، أم علمياً مما يشير إلى أن غالبية الطلبة يتواجدون في تخصصات تتوافق مع رغباتهم في هذه التخصصات .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الصرايرة (2006) التي أشارت إلى وجــود علاقة تنبؤية بين القيم الاجتماعية، والعنف الجامعي، كما اتفقت مع دراسة القــادري (2008)

التي أشارت إلى وجود علاقة تنبؤية بين العنف الجامعي والمعدل التراكمي، واتفقت كذلك مع دراسة الشريفين (2008) حول متغير التخصص، ووجود علاقة تنبؤية بينـــه وبـــين العنـــف الجامعي.

كما اتفقت مع دراسة الصقر (2008) التي أشارت إلى وجود علاقة تنبؤية بين العنف الجامعية والتخصص. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصبيحي (2010) التي أشـــارت إلى وجود علاقة تنبؤية بين العنف والتخصص الجامعي، والمعدل التراكمي للطالب، واتفقـــت كذلك مع دراسة ناصر (2006)، ودراسة كلـــوبر (Klopper, 2010)، ودراســـة الـــسبيعي (2011)، ودراسة لي وأزي (Lee & Ousey, 2004)، ودراســـة كاموديكـــا ونوســـنيتيني ومسنيني (Comodeca, Nocentini & Menesini, 2013).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الفقهاء (2001) التي أشـــارت إلـــى عـــدم وجود علاقة تنبؤية بين العنف الجامعي و التخصص، كما اختلفـــت مـــع دراســـة القـــادري (2008) التي بينت نتائجها عدم وجود علاقة تنبؤية بين العنف والتخصص.

وبالنظر إلى مختلف هذه المتغيرات، فإنها تتداخل فيما بينها، فجميع هذه المتغيرات تؤثر وتتأثر ببعضها، وجميعها يكون تأثيرها في سلوك الطالب الجامعي واضحاً ومؤشراً قد يستدل منه، أو يمكن الاستدلال من خلاله بالميل نحو العنف، أو عدمه.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يلي:

- توفير البرامج التدريبية التي تمكن الطلبة من امتلاك مهارات الحوار والمناقشة، وإدارة المواقف والأزمات، وضبط الانفعالات مما يقلل من ردود الفعل التي تصدر عن الطلبة، وخاصة ردود الفعل اللفظية، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة من حصول مجال الميل للعنف اللفظي على المرتبة الأولى.

- العمل على تعزيز منظومة القيم الدينية والاجتماعية كمساقات إجبارية واختيارية للجامعة للتقليل من حدة العنف الجامعي نظراً لوجود الارتباط السالب بين القيم الاجتماعية والدينية والعنف الجامعي.

- توفير الأنشطة الاجتماعية، والعمل الجماعي التطوعي ضمن البيئة الجامعية، وتحفيز انطباعية الطلبة على المشاركة في هذه الأنشطة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو العينين، علي. (1988). **القيم الإسلامية في التربية.** المدينة المنورة، مكتبة ابراهيم حلبي.

أبو جادو، صالح. (2006). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية.** عمان- الاردن، دار المسرة،ط6.

آدم، بسماء. (2002). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي_الاقتصادي للأسرة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق- سوريا.

إيمان، ابرهيم جمال الدين. (2008). **العنف كما يدركه المراهق 15-16 سنة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

اخو ارشيده، محمد خلف.(2009). **العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية والحلول المقترحة للحد منه.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

بياجيه، جان. (1973). **تطور الطفل عند بياجيه.** مترجم: غسان يعقوب. دار الكتاب اللبناني. بيروت.

التل، شادية؛ ابو بكرة، عصام.(1998). تطوير مقياس للقيم الإسلامية، **مؤتة للبحوث والدراسات، 13(1) 47-71.**

التل، شادية.(2003). المنظومة القيمية لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية، **مؤتة للبحوث والدراسات، 18(1) 11-43.**

الجلاد، ماجد زكي. (2007). **تعلم القيم وتعليمها.** عمان- الاردن، دار المسيرة، ط2.

الجلاد، ماجد زكي. (2008). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 20(2)** 367 – 430.

حريز، عبد الناصر. (1996). **الإرهاب السياسي دراسة تحليلية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو، القاهرة.

حسن، محمد.(2000). **دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ط1. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

الحمود، شهيناز و العتوم، عدنان . (1997). مستوى النضج الأخلاقي عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الأردن. **المجلة العربية للطب النفسي، الطب النفسي العربية, 8(1), 52-68.**

الحوامدة، كمال. (2003). العنف الطلابي في الجامعات الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. **بحوث المؤتمر الأول لعمادة شؤون الطلبة، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.**

حوالة، محمد.(1991). **القلق الاخلاقي وعلاقتة بالقيم والمفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري الجامعي: دارسة ميدانية**، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة عين شمس، مصر.

الختاتنة، علا. (2007). **اشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة واسبابه من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، مؤتة، الكرك، الاردن.

خطاطبة، نادر (2007). **دراسة استطلاعية، ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخطيب، بلال خالد. (1988). **توزيع طلبه الجامعة الأردنية على مراحل النمو الاخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي والثقافي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

خليفة، عبداللطيف.(1992). **ارتقاء القيم: دراسة نفسية،** الكويت، المجلس الوطني الثقافي والفنون والآداب.

دويدار، جهاد. (1995). **مستوى الأحكام الخلقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي،** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

دينسيوف، ف. (1981). **نظريات العنف في الصراع الأيديولوجي.** (ترجمة سحر سعيد)، دمشق، دار الطباعة والنشر.

زقوط، حنان. (2000). **الاتجاه نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة (دراسة عاملية).** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

زغلول، السعيد. (1989). **القيم الدينية لدى طلبة جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى في مصر.** أطروحة دكتوراة غير منشورة بجامعة الأزهر، مصر.

الزغول، رافع؛ الهنداوي، علي؛ البكور، نائل.(1996). سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن. **المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.** جامعة مؤتة، عمان- الأردن .

زيادة , أحمد. (2006), **أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي.** رسالة دكتوراة غيرمنشورة , جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان.

الزيود، ماجد والحباشنة، ميسر. (2006). **العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، وأسبابه.** دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

السبيعي، محمد. (2011). **العلاقة بين العنف والقيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.** رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. الرياض – السعودية.

سلوت، نور. (2005). **مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين.** رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

السمري، عدلي. (2001). **العنف في الأسرة.** الاسكندرية: دار المعارف الجامعية.

الشريفين، أحمد. (2008). قدرة **بعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية** . رسالة دكتوراة غير منشورة . جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن.

الصباغ، محمود. (2007)، **أسباب عنف الطلاب داخل الجامعات الأردنية**، دراسة غير منشورة، عمان: أكاديمية الشرطة الملكية التحضيرية والدراسات

الصبيحي، فريال والرواجفة ، خالد. (2010).العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات . **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 2(1)، 29-56** .

الصرايرة، نائلة. (2006). **واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الاردنية مؤتة والاردنية واليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، مؤتة، الكرك، الاردن.

الصقر، تيسير. (2005). **مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصقر، تيسير. (2008) . **مستوى الذكاء الانفعالي و أسلوب التفكير السائد و علاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات .** رسالة دكتوراة غير منشورة . جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

عباس، مضر طه.(1988). **النمو الأخلاقي للأحداث الأسوياء و العدوانيين**، كلية الأداب- جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

عبد العاني، ليث. (2009). أنماط العنف الموجة نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تخطيط منظمة الصحة العالمية للعنف. **دراسة منشورة، بمؤتمر كلية التربية الثامن 20-22 نيسان 2010، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.**

العتوم، عدنان؛ خصاونة، أمل.(1999). مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت. **مجلة المنارة، 4(1) 5-54.**

العتيق، أحمد مصطفى، وعبد المنعم حاتم. (1994). البيئة والعنف. **دراسة الدلالات البيئية لاحتمال السلوك العنيف لدى عينة من الشباب المصري، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.**

العسعوس، أنيسة بريغت. (2009). النظرية الاجتماعية المفسرة للعنف الأسري. **مجلة الجامعة المغاربية، 4(8) 216-246.**

العقاد، عصام (2005). **سيكولوجية العدوان وترويضها.** القاهرة: المكتبة الحديثة.

علاونة، شفيق. (2004). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. عمان: دار المسيرة.

عياصرة، محمد. (2011). **مفاهيم ودراسات في علم النفس التربوي**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

علاوي، محمد حسن. (1998). **سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة**. مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر.

الغامدي، حميد. (2004). **النمو الأخلاقي لدى الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فتحي، محمد رفقي. (1983). **في النمو الأخلاقي: النظرية البحث التطبيق**. دار القلم. الكويت.

الفقهاء، عصام. (2001). مستويات الميل غلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا. **مجلة العلوم التربوية، 7(4) 484-490.**

القادري ، محمد. (2008) . **الميل إلى العنف و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات** . أطروحة دكتوراة غير منشورة . جامعة اليرموك، إربد ، الأردن .

القسيس، حسام حنا. (2010). **الحكم الأخلاقي لدى طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

قناوي ، شادية. (1996). **نحو تفسير آليات العنف في المجتمع المصري**. حولية كليه الانسانيات والعلوم الاجتماعية جامعة قطر.

كفافي، علاء الدين. (2009). **علم النفس الارتقائي- سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. عمان: دار الفكر.

المبحوح، فايقة. (2000). **العنف ضد الأطفال في مخيم جباليا**. معهد كنعان للدراسات، غزة، فلسطين.

المحادين، حسين. (2002). **قيم العمل**. بيروت: دار الكنوز.

المخاريز، لافي صالح. (2006). **ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المخلافي، نبيل. (1995). **العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات الديمغرافية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

مرتجى، عاهد. (2004). **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

المزين، خالد. (2009). **القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين .

منظمة الصحة العالمية. (2000). " **التقرير العالمي حول العنف والصحة**". المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

نصير، رافع عقيل. (1981). **النمو الخلقي وعلاقته بالذكاء و المستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

الهاشمي، عبدالحميد.(1980).البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم، **بحث مقدم في ندوة خبراء التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.**

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adrienne, S. (2003). *Adolescent dating violence and self–efficacy*. Doctoral Dissertation, University of Victoria, Canada.

Al-Louzi, H., & Farhan I. (2009). Students Violence at the University of Jordan. *Jordan of Journal of social Sciences, 2*(2), 277–285

Allport, G.(1961). *Pattern and Growth in Personality*. Now York: ILOLT, Rineheat, and Winston Co.

Allport, G., Vernon, P., & Lindzey, A. (1952). *A study of Values, Manual of directions*. Boston; Houghton, Mifflin Co.

Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action.. *Abstract international, vol. 56*, (4). Pp, 123-129.

Bani ,A. (2009). *The Causes of University Violence In The Jordanian Universities*. Al-salt: Al–Balka Applied University, Faculty of Princess Rahma university.

Berk, L. (1991). *Child development*. New York: Allyn & bacon Publishers.

Buss, A. (1981).*The Psychology of Aggression*. NY: Macmillan Publishing Co.

Carlo, G., Mestre, M; Samper, P; Tur, A. & Armenta, E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality & Individual Differences. 48* (8), 872-877

Dereli, E., Aypay, A. (2012). The Prediction of Empathetic Tendency and Characteristic Trait of Collaboration on Humane Values in Secondary Education Students and the Examining of those Characteristics. *Educational Sciences Theory & Practice, 12*(2) 1262-1270.

Dyaz, J. (2011). The Psychology of Aggression and Violence: bioethical implications. *UNESCO* 2011.

Enriquez, M; Kelly, P; Cheng, H. Jennifer; M. (2012). An Intervention to Address Interpersonal Violence Among Low-Income Midwestern Hispanic-American Teens. *Journal of Immigrant & Minority Health, 14* (2), 292-299.

Evren, H. (2009). Violence Determinants among Turkish University Students. *Journal of Higher Education in Turkey, 1*(2), 110-178.

Ghoneem, K. (2012). Attitudes of Princess Rahma College Students toward University Violence. *International Education Studies, 5*(3); 98-114.

Government of wetern Ostrelia, Departmen of commerce. (2010) **violence, Aggression and bullying at** Students in India .*Journal of international education, 1*(9), 2-60.

Gultekin, F. (2011) The Investigation Of Psychology, Psychological Counseling And Guidance, Social Work Students' Moral Judgment Competence. *International Online Journal of Educational Sciences ,3* (1), 220-244.

Harris, Geoff (2010). Studying conflict, Violence and Peace in African Universities. *Higher Education, 59*(2),293–301.

Hatchinson, J.(1961). *American Value in the Perspective of faith*, In D.N Barrett (Ed.) Values in American, Notre Dame, Indiana; University of Notre Dame Press.

Hosseinzadeh , D., & Karimi , F(2012). The relationship between Value System and moral growth with Finding Indication in High School Students .*Scholars Research library,1*(4), 734-714.

Hurist, W., & Vasta, R. (1977). *Child Behavior*. Boston: Houghton Mifflin com. Boston.

Klark, L. (2002). Courtship Violence among African American College students. *Journal of Black Psychology, 20*(3): 264-281.

Klopper, I. (2010). *The relationship between exposure to violence and moral Development of adolescents.* Unpublished Master Thesis. Nelson Mandela Metropolitan University. South Africa.

Kohlberg, L.(1984). *The Psychology of Moral Development.* San Francisco: Harper and Row Publisher.

Konty, M. (2009). Cultural Value Orientations and Lethal Violence. *International Journal of Contemporary Sociology, 46*(2).131-147.

Kort, A. (2005). Dar al-Cyber Islam: Women, domestic violence, and the Islamic reformation on the World Wide Web. *Journal of Muslim Minority Affairs, 25*(3), 2-17.

Kossewska, J. (2009). Factors of Interpersonal Aggression Prevention in Polish Adolescents- Personality and System of Values. *Special Education, 1* (20), 35–45.

Lee, R., & Ousey, G. (2011). Reconsidering the Culture and Violence Connection: Strategies of Action in the Rural South. *Journal of Interpersonal Violence, 26* (5), 899-929.

Lehrer, E .(2009). *Intimate Partner Violence in Chile: Macro- and Micro-Level Influences.* IZA Discussion Papers 4067, Institute for the Study of Labor (IZA).

Lind, G. (1995). *The meaning and measurement of Moral Judgment competence revisited: A dual – aspect model.* Paper presented to the conference of the American education, New York.

Lotfabadi, H. (2010).Criticism on moral development theories of Piaget, Kohlberg, and Bandura and providing a new model for research in Iranian students' moral development . *Psycholog Today, 1*(1): 1-16.

Malti ,T., Gasser L., & Buchmann, M.(2009). Aggressive and Prosocial Children's Emotion Attributions and Moral Reasoning . *Aggressive Behavior, 35*(1), 90–102.

Mannimg, M. A. Bear, G. (2011). Moral Reasoning and Aggressive Behavior: Concurrent and Longitudinal Relations. *Journal of School Violence, 2*(10),258–280

Matthew, J., Mayhew, R., Cladwell, E., & Gold,am.E. (2010).Defining Campus Violence: A Phenomenological Analysis of Community Stakeholder Perspectives. *Journal of College Student Development, 52*(3), 253- 269.

Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and Cyberbullying in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 31*(1), 1-14

Mooney, J. (2007). Shadow values, shadow figures: real violence. *Critical Crime, 15*(1),159–170.

Nasser, R. (2006). *Violence among Palestinian Adolescence: Practices, Experiences, and Propensities*. Paper submitted to the Annual Meeting, - American Sociological Association Montreal.

Renfro, J., Huebner, R., & Ritchey, B. (2003) School Violence Prevention: The Effects of a University and High School Partnership. *Journal of school Violence, 2*(2), 81-99.

Rest, (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: university of Minnesota press.

Rest, J. (1980). Patterns of preference and Comprehension in Moral Judgment .*Journal of personality, 1*(41), 86-109.

Rest, J. (1985). Moral Judgment Research and the Cognitive Developmental Approach to Moral Education. *Personnel Guidance Journal, 58* (9), 602- 609.

Rokerch, M. (1973). *The Nature of Human Values.*New York, The Free Press.

Rokerch, M.(1980) *Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes, and Values*. Nebrasca: University of Nebrasca Press.

Schwartz, S. (2011). *Basic Human Values: Theory, Methods, And App-locations*. Retrieved 10 January, http/segr-did2,fmag.

Sciarabba, D. (2012). Sports and Competition in Higher Education: A Search for Values and Ethics. *Forum on Public Policy Online, 20*(2), 11-23.

Shaffer, R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Fourth Edition. Boston: Brooks Co.

Singer, P. (1971). *Practical Ethics*. **1st edition**. NY: Gibson Square Books Ltd.

Smith , M. (1996). *Social Psychology and Human Values*. Chicago: Aldine Press.

Spenciner, R. & Wilson, W. (2003). Impact of Exposure to Community Violence and Psychological Symptoms on College Performance among Students of Color. *Adolescence, 38* (150), 239-249.

Torres, M. (2006). Social Background, gender and self-reported of violence committers. *Electronic Journal of education Psychology, 3*(2), 20-78.

Unesco.(2008). *Report of Violence 2006-2008*. NY: UN Publications.

Willoams, R .(2006). Proportional odds models for ordinal dependent Variables. *The State Journal, 6*(3), 58-82.

Wold Report on Violence and Health. (2002). *World Health Organization* 1211 Geneva 27, Swizerland

Zaman, F., & Muhammad, N. (2012). *A Comparative Study of the Values of Bangladeshi Male Students in Public and Private Universities*. **Bangladesh: ASA University**.

ملحق (1)

مقياس العنف الجامعي بصورته الأولية

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

الأستاذ / الدكتور.......................... الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك.**" استيفاء لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة بتطوير المقياس معتمده على ستة أبعاد : الأول ويقيس مستوى العنف اللفظي نحو الأخرين ويتكون من (14) فقرة .البعد الثاني العنف النفسي نحو الآخرين ويتكون من (13) فقرة، اما البعد الثالث فتناول العنف الجسدي نحو الآخرين ويتضمن (20) فقرة ، أما البعد الرابع فيتناول العنف نحو الذات ويتكون من (12) فقرة ، و البعد الخامس يتناول العنف نحو الممتلكات و يتضمن (13) فقرة ، و أخيرا البعد السادس و الذي يتناول العنف الجماعي و يتضمن (15) فقرة .

ونظراً لكونكم من ذوي الدراية والاختصاص ، فإن الباحثة تضع الأداة بين أيديكم للتعرف على:

1) مدى قدرة المقياس على قياس الميل نحو العنف .
2) مناسبة أبعاد المقياس وملائمتها للدراسة .
3) مدى ملائمة الفقرات ضمن كل بعد .
4) مدى صحة الفقرات لغوياً و تصويبها إن أمكن .

لذا يرجى وضع إشارة (X) بالحقل الذي ترونه مناسباً إزاء كل فقرة من فقرات المقياس آملاً تدوين ملاحظاتكم وإضافاتكم للأستفادة منها .

وبانتظار ملاحظاتكم الكريمة، أرجو أن تتقبلوا صادق مودتي واحترامي.

الباحثة

غادة دراغمة

الجزء الأول (البيانات الأولية)	
الرجاء وضع علامة (√) في المكان المناسب	
1- الجنس	□ ذكر □ أنثى
2- التخصص الجامعي	□ تخصصات علمية (الهندسة ، العلوم ، البرمجة الحاسوبية)
	□ تخصصات إنسانية و اجتماعية (اقتصاد ، تربية ، رياضة)
3- نوع القبول	□ تنافس □ موازي □ مكرمات متنوعة
4- المستوى الدراسي	□ أولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة
5- نوع السكن	□ مدينة □ قرية □ بادية و مخيم
6- معدل الثانوية العامة	....
7- آخر معدل تراكمي بالجامعة	....

مقياس العنف الجامعي

أولاً: العنف اللفظي نحو الآخرين :

	الـــــــــــفـــــــــقـــــــرا ت	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أشتم من أمامي عندما أشعر بالغضب .					
2	أشتم بألفاظ بذيئة عندما يضايقني أحد.					
3	أنعت الآخرين بعيوبهم الخلقية .					
4	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين .					
5	أتعمد مضايقة الجنس الآخر لفظياً .					
6	أهدد بالانتقام إذا ضايقني احد .					
7	أجرح مشاعر من يسيئني بطريقة مماثلة .					
8	أنشر الاشاعات السيئة عمن لا أحب .					
9	أحاول استخدام لغة لطيفة مع الآخرين ولكنني أجد صعوبة بذلك .					
10	أشهد زورا ضد اللذين اكرههم .					
11	أشعر برغبة في سب الآخرين لأتفه الأسباب.					
12	أتكلم بأسلوب جارح أو سيء إذا اختلفت مع أحد ما.					
13	أنتقد الآخرين بكلمات حادة.					

ثانياً: العنف النفسي نحو الآخرين :

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أجد صعوبه في التحكم بأنفعالاتي نحو زملائي.					
2	أنظر بازدراء لمن لا يعجبني					
3	أشعر بأن نظرتي التشاؤمية نحو نفسي تخلق عدوانيتي .					
4	أعبر بطرق غير لفظية عن احتقاري للغير .					
5	أحاول مهاجمة الآخرين حين لا يكون مزاجي جيداً.					
6	أعتبر نفسي شخصية عنيفة و عدوانية .					
7	أعجز عن تحقيق طموحاتي لذلك أميل لاستخدام العنيف .					
8	أستخدم العنف لأخفف من شعوري بالفشل .					
9	أجد صعوبه في ضبط نفسي حين أغضب.					
10	تتسم علاقاتي بزملائي بالنفور والتوتر .					
11	أحاول لفت الأنظار بالعنف لكي يكترثوا بي .					
12	أحتقر أفكار زملائي الطلبة و أعتبرها تافهة					
13	أظهر حركات توحي بالتهديد للآخرين .					
14	أعامل زملائي بجفاء شديد .					

ثالثاً: العنف الجسدي نحو الآخرين :

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أحاول مهاجمة الآخرين حين لا يكون مزاجي جيداً.					
2	أرد الاهانة التي حدثت لي بضرب زميلي .					
3	أقوم بضرب من يضايقني .					
4	أقوم بالهجوم أولاً على من يهاجمني لكي أدافع عن موقفي .					
5	أرد الاساءه اللفظية بإساءه بدنية .					
6	أهاجم الآخرين وأسبب لهم إصابة جسدية خطيرة .					
7	أقوم بإسقاط زميلي على الأرض بدون سبب.					
8	أضرب رأسي بعنف عندما أغضب .					
9	أحب التحدي و أتباهى بأستعراض العضلات.					
10	أمارس الالعاب العنيفة حتى أكون مستعداً للدفاع عن نفسي .					
11	أمسك الآخرين من ملابسهم بشدة .					
12	أحاول لفت نظر الجنس الآخر بأي أسلوب حتى لو أضطررت لاستخدام العنف .					
13	أحاول إهانة و إذلال زملائي عندما أغضب .					
14	أبرز مواقفي العنيفة مع زملائي الطلبه و أتفاخر بها .					
15	أقوم بضرب أي شخص يضربني .					
16	أشعر برغبة قوية في ضرب الآخرين .					
17	أصف من يمارس العنف بالرجولة و الشجاعة .					
18	أتشاجر مع زملائي الطلبة في أمور لا تستحق أكثر من العتاب .					
19	أفضل الوسائل لحل المشكلات بين الطلبة هي استخدام العنف .					
20	أرد الضربة بالمثل إذا ضربني شخص ما .					

رابعاً: العنف نحو الذات :

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أنتقد نفسي بكلمات حادة .					
2	أضرب وجهي بيدي عند فشلي في تحقيق رغباتي.					
3	أقضم أظافري لحظة الغضب والتوتر.					
4	أضغط بأسناني على شفتي عند إثارتي.					
5	أشعر بتدني مهاراتي بالتعبير عن ذاتي بصورة واضحة و مقبولة .					
6	أجد صعوبة بقبول الهزيمة في أي شيء.					
7	أميل إلى مزاولة الأعمال الخشنة .					
8	أشعر في داخلي رغبة بإنهاء حياتي .					
9	أشعر بالرغبة في اهانة نفسي .					
10	أوجه النقد لنفسي على كل تصرفاتي .					
11	أحدث نفسي بأنني إنسان فاشل.					
12	أشتم نفسي عندما أثور .					

خامساً: العنف نحو الممتلكات :

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أقذف أي شيء أمامي و ارميه عند غضبي .					
2	أشعر برغبة في تحطيم الأشياء .					
3	أتعامل بخشونة مفرطة مع الأثاث.					
4	أشعر برغبة في إتلاف بعض ممتلكات الجامعة .					
5	أمزق الكتاب بعد الانتهاء من المساق .					
6	اشعر برغبة في الكتابة على الأدراج و الجدران.					
7	اشعر برغبة بالعبث ببعض الصور و اللوحات الموجودة في الجامعة.					
8	أشعر برغبة في إتلاف ممتلكات المدرسين .					
9	أشعر برغبة في إتلاف ممتلكات الطلبة .					
10	أتعمد إتلاف أدوات المختبرات العلمية والحاسوبية.					
11	أقوم بضرب أي شيء أمامي إذا شعرت بالغضب .					
12	أتعمد تخريب الأشياء التي أتمنى امتلاكها .					
13	أمزق ملابسي عندما أغضب .					

سادساً: العنف الجماعي :

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقا
1	أمارس العنف مع أقراني لمسايرهم .					
2	أمارس العنف مع أقراني تفاديا لنبذهم لي .					
3	أمارس العنف مع أقراني لمسايرة أقراني و تفاديا لسخريتهم مني.					
4	أمارس العنف لأنني أحصل على استحسان و قبول من أقراني.					
5	أشارك عشيرتي بأعمال العنف مجبراً للتعصب لها.					
6	أمارس العنف مع أقراني من الطلاب وذلك لحرصي على استمرارية البقاء معهم.					
7	أشارك في ذلك قولا وفعلا عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب ، تنوي التخطيط لممارسه العنف .					
8	أجد نفسي مندفعا عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب تنوي ممارسه العنف .					
9	أجد صعوبة بالغة في السيطرة على نفسي عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب ، تنوي ممارسه العنف .					
10	أجد نفسي من السهل إقناعي بممارسه العنف عندما أكون ضمن مجموعة من الطلبة تنوي ممارسه العنف.					
11	أبادر بممارسه العنف متجاهلاً العقوبات المترتبة عليه لاحقا عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب تنوي ممارسه العنف.					
12	أتردد عن المشاركة في العنف عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب تنوي ممارسه العنف و كانت كافة الظروف مهيأة ومتاحة لممارسته .					
13	أمارس العنف مع أقراني من الطلاب لأنني أفضل إعطاء الأولوية للمجموعة من الطلاب بصرف النظر عن ممارساتها.					
14	أمارس العنف مع أقراني من الطلاب وذلك سعياً للحصول على المكانة الاجتماعية و تقديرهم لي .					
15	أمارس العنف مع أقراني من الطلاب حتى ولو كانت ممارستهم تتعارض مع مثلي العليا.					

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ.د رافع عقيل الزغول	علم النفس التربوي	اليرموك
د. نصر يوسف مقابلة	علم النفس التربوي	اليرموك
د. عبدالناصر الجراح	علم النفس التربوي	اليرموك
د. زايد بني عطا	قياس وتقويم	اليرموك
د. نضال الشريفين	قياس وتقويم	اليرموك
د. فواز المومني	إرشاد نفسي	اليرموك
د. احمد الشريفين	إرشاد نفسي	اليرموك
د. محمد الحوراني	علم الاجتماع	اليرموك
د. عبدالكريم جردات	علم النفس الإرشادي	اليرموك
د. موسى ربابعة	اللغة العربية	اليرموك

ملحق (3)

مقياس العنف الجامعي بصورته النهائية

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

أخي الطالب / أختي الطالبة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك.**" استيفاء لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك.

لذا أرجو تعاونكم بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة بعد قرأتها جيداً علماً بأن هذه الإجابات ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحثة

غادة دراغمة

الجزء الأول (البيانات الأولية)	
الرجاء وضع علامة (√) في المكان المناسب	
1- الجنس	□ ذكر □ أنثى
2- التخصص الجامعي	□ تخصصات علمية (الهندسة ، العلوم ،الحاسوب)
	□ تخصصات إنسانية و اجتماعية (اقتصاد ، تربية ، رياضة ، الآثار، الآداب، الفنون، الشريعة، القانون، الإعلام، السياحة)
3- نوع القبول	□ تنافس □ موازي □ مكرمات متنوعة
4- المستوى الدراسي	□ أولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة
5- مكان السكن	□ مدينة □ قرية □ بادية و مخيم
6- معدل الثانوية العامة	....
7- آخر معدل تراكمي بالجامعة	....

مقياس العنف الجامعي

أخي الطالب/ أختي الطالبة :

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تتناول بعض المواقف التي عادة ما يظهرها الطالب في الجامعة ، والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات جيداً وتضع علامة (×) تحت العامود المناسب بجانب كل فقرة .

	الـــــــفـــــــقـــــرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	مطلقاً
1	أشتم من أمامي عندما أشعر بالغضب .					
2	أنتقد الآخرين بكلمات حادة.					
3	أنعت الآخرين بعيوبهم الخلقية .					
4	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين .					
5	أتعمد مضايقة الجنس الأخر لفظياً .					
6	أهدد بالانتقام إذا ضايقني أحد .					
7	أجرح مشاعر من يسبني بطريقة مماثلة .					
8	أنشر الإشاعات السيئة عمن لا أحب .					
9	أسب الآخرين لأتفه الأسباب.					
10	أحاول مهاجمة الآخرين حين لا يكون مزاجي جيداً.					
11	أرد الضربة بالمثل إذا ضربني شخص ما .					
12	أقوم بضرب من يضايقني .					
13	أقوم بالهجوم أولاً على من يهاجمني لكي أدافع عن موقفي .					
14	أرد الإساءه اللفظية بإساءه بدنية .					

15	أهاجم الآخرين وأسبب لهم إصابة جسدية خطيرة .					
16	أقوم بإسقاط زميلي على الأرض بدون سبب.					
17	أشعر برغبة قوية في ضرب الآخرين .					
18	أمسك الآخرين من ملابسهم بشدة .					
19	أتشاجر مع زملائي الطلبة في أمور لا تستحق أكثر من العتاب .					
20	أقذف أي شيء أمامي و أرميه عند غضبي .					
21	أتعمد تخريب الأشياء التي أتمنى امتلاكها .					
22	أرغب في إتلاف ممتلكات الطلبة .					
23	أرغب في إتلاف بعض ممتلكات الجامعة .					
23	أتعمد إتلاف أدوات المختبرات العلمية والحاسوبية.					
25	أرغب في الكتابة على الأدراج و الجدران.					
26	أرغب بالعبث ببعض الصور و اللوحات الموجودة في الجامعة.					
27	أرغب في إتلاف ممتلكات المدرسين .					
28	أشارك أقراني العنف .					
29	أجد نفسي مندفعا عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب تنوي ممارسه العنف .					
30	أشارك في العنف الجماعي رغم معرفتي بالعقوبات المترتبة عليه.					
31	أشارك في العنف للحصول على الأستحسان والقبول من أقراني.					
32	أشارك أبناءعشيرتي أعمال العنف.					
33	أشارك في العنف مع أقراني من الطلاب حتى ولو كانت ممارستهم تتعارض مع قيمي.					
34	أشارك في العنف الجماعي تخطيطاً وممارسه .					

ملحق (4)

الجزء الثاني

مقياس النمو الأخلاقي

تعليمات الإجابة على المقياس:

هناك جزءان للإجابة عن فقرات هذا المقياس:

الجزء أ: يطلب منك أن تبين درجة الأهمية التي تعطيها لكل سؤال من الأسئلة الاثني عشر لكل قضية على أساس دور هذا السؤال في اتخاذ القرار وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسبا لرأيك.

الجزء ب: يطلب منك اختيار أهم (4) أسئلة من الأسئلة السابقة ويعطي أرقام هذه الأسئلة ويرتبها وفق ما يلي:

السؤال الأكثر أهمية/ سؤال في المرتبة الثانية في الأهمية / سؤال في المرتبة الثالثة في الأهمية/ سؤال في المرتبة الرابعة في الأهمية.

وشكرا لتعاونكم ،،،،،

الباحثة

غادة دراغمة

القصة الأولى

أبو محمد والدواء

هناك شخص متزوج يدعى "أبو محمد"، وله زوجة تعاني من مرض السرطان، وقد أخبره الأطباء أن هذا النوع من السرطان لا يعالج إلا بواسطة دواء خاص اكتشفه صيدلي من مادة الراديوم تبلغ تكلفة صنعه حوالي (200) دينار، ولكن الصيدلي الذي اكتشفه يرفض بيعه إلا بثمن غالي وهو (2000) دينار للجرعة الواحدة. استدان "أبو محمد" من أصدقائه ومعارفه واستطاع أن يجمع نصف المبلغ أي (1000) دينار، وذهب "أبو محمد" إلى الصيدلي وأخبره أن زوجته ستموت، وطلب إليه أن يبيعه الدواء بثمن أقل وأن يعطيه الدواء مقابل أن يسدد "أبو محمد" إلى الصيدلي المبلغ فيما بعد، ولكن الصيدلي رفض إعطاؤه الدواء وقال له: أنا اكتشفت الدواء وأريد أن أجمع من بيعه نقوداً، عاد "أبو محمد" يائساً وبدأ يفكر أن يقتحم مخزن الصيدلي ويسرق الدواء من أجل إنقاذ حياة زوجته.

س: هل يسرق أبو محمد الدواء؟

1. يجب أن يسرقه ب- لا أستطيع الإجابة. ج- يجب أن لا يسرق.

الجزء (أ):أخي الطالب:- يرجى تقدير أهمية كل سؤال من الأسئلة الاثني عشر التالية فيما يتعلق بقرار أبو محمد بسرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً لرأيك:

الرقم	الأسئلة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عدم الأهمية
.1	هل سيوافق المجتمع على مثل هذا السلوك؟					
.2	أليس من الطبيعي أن يلجأ رجل يحب زوجته إلى السرقة من أجل شفائها؟					
.3	هل يغامر "أبو محمد" ويتعرض للقتل كلص أو يسجن من أجل اغتنام فرصة سرقة الدواء الذي سيساعد زوجته على الشفاء؟					
.4	هل أبو محمد مصارع محترف أو لديه قدرة على مواجهة المصارعين المحترفين؟					

.5	هل يسرق "أبو محمد" من أجله هو نفسه أو يفعل ذلك فقط من أجل إنسان آخر؟					
.6	هل يجب احترام حق الصيدلي في اختراعه والاحتفاظ به لنفسه؟					
.7	هل قيمة الحياة أهم من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟					
.8	ما هي القيم التي يجب أن تكون أساساً لضبط سلوك الأفراد تجاه بعضهم بعضاً.					
.9	هل يتستر الصيدلي خلف قانون سخيف يحمي الأغنياء؟					
10	هل سيعالج القانون حالة "أبو محمد" بنفس الطريقة التي يتصرف بها أي فرد في المجتمع.					
.11	هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه قاسي وطماع؟					
.12	هل سيجلب هذا النوع من السرقة الخير للمجتمع أم لا؟					

الجزء (ب):

من الأسئلة السابقة اختر السؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك:

السؤال الأكثر أهمية:

سؤال في المرتبة الثانية في الأهمية:

سؤال في المرتبة الثالثة في الأهمية:

سؤال في المرتبة الرابعة في الأهمية:

القصة الثانية

"سلوك طبيب"

هناك سيدة تعاني من مرض السرطان وقد أخبرها الطبيب بأنها ستعيش ستة شهور فقط وخلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيراً، وكانت ضعيفة بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة لمقاومة الألم المخدر يمكن أن تجعلها تموت حالاً. كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم في معظم الأوقات، وكانت تتوسل إلى الطبيب أن يعطيها هذه الجرعة ليقتلها كي تتخلص من الألم، وكانت تقول له: أنها لا تستطيع أن تتحمل الألم وأنها سوف تموت خلال أشهر قليلة.

س: ماذا يفعل الطبيب؟

أ- يجب أن يعطي الطبيب السيدة هذه الجرعة لكي يجعلها تموت.

ب- لا أستطيع الإجابة.

ت- يجب أن لا يعطيها هذه الجرعة.

الجزء (أ): أخي الطالب: قدر الأهمية لكل سؤال من الأسئلة التالية في اتخاذ الطبيب القرار بإعطاء هذه الجرعة الكبيرة نسبياً أو عدم إعطائه لها الجرعة الكبيرة وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً لرأيك:

الرقم	الأسئلة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
1	هل تفضل أن تعطي أسرة المرأة الجرعة الكبيرة نسبيا ؟					
2	هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة الكبيرة لنفس القوانين التي يخضع إليها القاتل ؟					
3	هل سيكون الناس بوضع أفضل إذا لم يتحكم المجتمع في حياتهم وحتى في مماتهم ؟					
4	هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة المرأة تبدو كحادث طبيعي ؟					
5	هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها ؟					

6	ما قيمة الموت مقابل القيم الشخصية وفق منظور المجتمع ؟					
7	هل يتعاطف الطبيب مع معاناة المرأة أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع ؟					
8	هل المساعدة في إنهاء حياة شخص هو تصرف مسؤول منطلقه التعاون ؟					
9	هل إنهاء حياة إنسان هو من شأن الله عز وجل فقط ؟					
10	ما القيم والسلوك الأخلاقي التي قبلها الطبيب على نفسه عندما أجيز ليمارس هذه المهنة ؟					
11	هل يمكن للمجتمع أن يخاطر ويسمح لمن يريد أن ينهي حياته أن ينهيها متى يشاء ؟					
12	هل يستطيع المجتمع أن يسمح بالانتحار أو القتل من أجل من يريد الموت ويحمي في نفس الوقت حياة الآخرين الذين يرغبون بالحياة ؟					

الجزء (ب) من الأسئلة السابقة اختر السؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك:

السؤال الأكثر أهمية.

السؤال في المرتبة الثانية في الأهمية.

السؤال في المرتبة الثالثة في الأهمية.

السؤال في المرتبة الرابعة في الأهمية

القصة الثالثة

السجين الهارب

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب إلى مدينة وأطلق على نفسه اسما جديد هو "سليم" عمل الرجل لمدة ثماني سنوات بجد واجتهاد في المدينة وكان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين. واتصف بالعدل مع زبائنه وعماله حيث كان يعطي عماله أجورا مرتفعة وفي يوم من الأيام جاءت امرأة إلى مكان عمله وكانت جارة قديمة له وتعرفت عليه وعرفت أنه السجين الهارب منذ ثماني سنوات وتذكرت بأن الشرطة تبحث عنه.

س: هل يجب أن تخبر المرأة الشرطة لكي تعيد "سليم" مرة أخرى إلى السجن ؟

1- يجب أن تخبر الشرطة عنه.

2- لا أستطيع الأجابة.

ج- يجب أن لا تخبر الشرطة.

الجزء (أ): أخي الطالب: قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية في اتخاذ المرأة قرار الإخبار عن سليم أو عدم الإخبار وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسبا لرأيك:

الرقم	الأسئلة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
1	ألم يثبت سلوك سليم وبشكل كاف خلال هذه الثماني سنوات بأنه شخصا سيئا ؟					
2	ألا يشجع هروب سجين من العقاب حدوث مزيد من الجرائم ؟					
3	ألا تعتقد بأننا سنكون أحين حالا بدون وجود سجون وبدون الانصياع لنظامنا القضائي ؟					
4	ألم يدفع سليم في الواقع دينه لمجتمعه ؟					
5	هل سيخيب المجتمع توقعات سليم ؟					
6	ما الفوائد التي سيجنيها المجتمع من السجون خاصة للأشخاص الفاضلين ؟					
7	كيف يستطيع شخص ما أن يكون قاسيا وغليظا بحيث يرسل "سليم" إلى السجن؟					

8	هل من العدل أن يقضي السجناء الآخر ومن سنوات حكمهم في السجن في حين أن سليم خارجة ؟					
9	هل هذه الجارة صديقة حميمة لسليم ؟					
10	أليس يمكن أن توجه إرادة الناس لما فيه مصالحهم على خير وجه ؟					
11	هل ذهاب "سليم" إلى السجن مفيد وبنفس الوقت يحمي أناسا آخرين معه ؟					
12	هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم؟					

الجزء (ب):

من الأسئلة السابقة اختر للسؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك:

السؤال الأكثر أهمية.

السؤال في المرتبة الثانية في الأهمية.

السؤال في المرتبة الثالثة في الأهمية.

السؤال في المرتبة الرابعة في الأهمية.

ملحق (5)

نموذج تفريغ الإجابات الخاصة بتصحيح مقياس النمو الأخلاقي (D.I.T)

المرحلة الأخلاقية:

: P-SCORE

الاسم:

المراحل / القصص	2	3	4	A5	B5	6	A	M	P-SCORE
المجموع									
النسبة المئوية									

P-SCORE: عبارة عن مجموع درجات المفحوص على المستوى المبدئي (A5, B5, 6) وهو مؤشر لمستوى النمو الأخلاقي لدى المفحوص.

ملحق رقم (6)

مفتاح تصحيح مقياس النمو الأخلاقي (D.I.T)

المراحل / المعضلة الأخلاقية	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ياسر والدواء	5A	3	5B	A	6	M	4	3	M	2	3	4
السجين الهارب	5A	4	5B	4	6	3	M	5A	2	A	4	3
مشكلة الطبيب	5A	4	5B	4	6	3	M	5A	2	A	4	3

ملاحظة: يمثل العمود الأول المعضلات الأخلاقية الثلاثة التي سيجيب عليها المفحوص، والأسئلة تمثل عدد أسئلة كل معضلة أخلاقية. بينما تمثل سطوره المراحل التي يمثلها كل سؤال من الأسئلة الاثنى عشر لكل قصة. في حين يشير الرمز (M) إلى الإجابات الاعتباطية للمفحوص، والرمز (A) إلى معارضة المفحوص للأحكام الأخلاقية التقليدية.

ملحق (7)

الجزء الثالث

مقياس مصفوفة القيم

أخي الطالب / أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تتناول بعض المواقف التي عادة ما يختلف الأفراد في المفاضلة بينها: والمطلوب منك أن تنظر في الإجابتين التابعتين لكل سؤال وتضع إشارة (√) بين القوسين أمام الإجابة المفضلة لديك واترك الإجابة الثانية فارغة.

1- إذا كانت القيام بمهمة ما فإنني أختار:

أ- التطوع لترميم مدرسة البلد الذي أسكنه ( )

ب- الإشراف على الانتخابات البلدية أو البرلمانية ( )

2- أعتقد أن انتمائي الأساسي موجه نحو:

أ- الوطن ( )

ب- الدين ( )

3- إذا أصبحت مسؤولا في منطقتي التي أسكن فيها فإنني سوف:

أ- أحارب الجهل والأمية ( )

ب- أحارب تعاطي المخدرات والكحول ( )

4- عندما أختار موضوعا لورقتي البحثية في المواد الإنسانية والاجتماعية فإني أهتم أكثر بـ:

أ- اختيار علمي أستطيع من خلاله تطور ثقافتي ومعرفتي ( )

ب- اختيار مشكلة معاصرة وتحليلها في ضوء الفكر الإسلامي ( )

5- إذا خيرت في تسجيل أحد المساقين الآتيين فأيهما تختار:

أ- مساق في التنمية والتطوير الاقتصادي ( )

ب- مساق في الفن العربي والإسلامي ( )

6- إذا سافرت للخارج من أجل الدراسة فإن ما يهمك أكثر أثناء وجودك في الخارج هو:

أ- الحصول على شهادة تضمن لك مستقبلا زاهرا ( )

ب- التعرف على عادات الشعوب وتقاليدها ( )

7- إذا كان لديك وقت فراغ فهل تفضل استغلاله في:

أ- زيارة بعض الأقرباء والأصدقاء ( )

ب- قراءة في بعض الكتب الدينية ( )

8- من أبرز العوامل التي تساعد على تطوير المجتمع:

أ- التقدم العلمي والتكنولوجي ( )

ب- الابتعاد عن النزعات العنصرية والعشائرية ( )

9- عند حلول الأعياد هل تكون فرحا بسبب:

أ- الزينات والمشتريات الجديدة ( )

ب- إقامة الشعائر الدينية ( )

10-اختار أصدقائي الجدد في ضوء الآتي:

أ- الوضع الاقتصادي ( )

ب-معتقداتهم الدينية ( )

11- عند ذهابك إلى السوق لشراء أشياء مثل الملابس أو الأحذية فهل تحرص أكثر على شراء:

أ- الأشياء ذات المنظر الجميل ( )

ب-الأشياء ذات الصناعة المتينة والجيدة ( )

12-إذا كنت صاحب رأس مال كبير، فما هو المشروع الذي تسهم في بنائه ؟

أ- مسجدا ( )

ب-صندوقا لمساعدة الفقراء والأيتام ( )

13- إذا سرق أحد اللصوص نقودا من شخص ما فهل تحزن أكثر:

أ-لأن الرجل المسروق فقير ومحتاج ( )

ب–لأن وجود اللصوص يسيء إلى سمعة البلد ( )

14- إذا أتيحت لك الفرصة لزيارة مدينة البتراء فما هو النشاط الذي تمارسه ؟

أ- الاستماع إلى شرح الدليل السياحي عن تاريخ البتراء ( )

ب- التأمل في الفن المعياري وألوان الصخور ( )

15- هل تنصح من يريد الزواج بأن يختار شريك حياته:

أ- من أصل طيب ومتدين ( )

ب- من عائلة غنية ومقتدرة ( )

16- إذا شاركت في صياغة أهداف برنامج تعليمي فإن إحدى أولوياتك:

أ- تنمية التفكير وتحسين المقدرة على حل المشكلات ( )

ب- ترسيخ مبدأ الحوار والديمقراطية ( )

17- أيهما تفضل أكثر:

أ- الشخص المسؤول الذي يدير أعماله ويخدم الوطن ( )

ب- الشخص المتدين الممارس للعبادات ( )

18- بعد تخرجك من الجامعة وتقديمك طلب توظيف فإنك:

أ- تدفع مبلغا من المال لتكفل حصولك على الوظيفة ( )

ب- تحاول الحصول على دورات ومهارات جديدة تعزز طلبك ( )

19– الاختلاط في الجامعات:

أ– يضعف من إيمان الفرد ( )

ب–يحسن من العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ( )

20– عندما تشاهد متسولا في الشارع فهل تتضايق أكثر:

أ. لأن منظره غير مناسب ويعطي صورة سيئة عن البلد أمام الأجانب ( )

ب. لعدم قيام الجهات المسؤولة بعمل مشروعات اجتماعية تعالج الظاهرة ( )

21- عندما تقوم ببناء منزلك الخاص فإنك تهتم أكثر:

أ- بالمظهر الجمالي الخارجي للبيت ( )

ب-بناء غرفة ضيوف (ديوان) لاستقبال الضيوف ( )

22- عندما تدخل إلى دور العبادة فما الذي ينال إعجابك أكثر:

أ- منظر الزخارف والنقوش والتحف ( )

ب- خشوع الناس وأدائهم للعبادة ( )

23- أعتقد أن الواعظ أو المرشد الديني يجب أن يركز أكثر في خطبة الجمعة على:

أ- العبادات ( )

ب- قضايا الساعة السياسية ( )

24- إذا شاهدت فيلما أو مسلسلا فهل تستمتع إذا كان فيه:

أ- قصة تعالج مشكلة اجتماعية ( )

ب-قصة تحكي أعمال سياسي أو قائد كبير ( )

25- إذا ذهبت لزيارة إحدى الحدائق العامة فإنني أستمتع أكثر:

أ- بجمال الطبيعة والأشجار ( )

ب. التفاعل مع الآخرين ( )

26- هل ترى أن الشخص الفاعل للخير أكثر هو:

أ- من يعمل من أجل تطور البلد ( )

ب- من يعطف على الفقراء والمساكين ( )

27- من أهم حقوق الفرد على مجتمعه:

أ- أن يعبر عن رأيه بحرية تامة ( )

ب-أن يحصل على التعليم المناسب ( )

28- أي الأخبار تحب الاستماع إليها أكثر:

أ- أخبار الاجتماعات السياسية الهامة ( )

ب- أخبار التموين والتجارة والصناعة ( )

29- يجب على إدارة الجامعة أن تركز أكثر على:

أ- المظهر الجميل للجامعة ( )

ب- تطوير مكتبة علمية ( )

30- أي الأغنيات تفضل الاستماع إليها:

أ- أغنيات شعرية ذات لحن موسيقي رائع ( )

ب-أغنيات وطنية تحكي عن البطولة والانتصار ( )

31- إذا طلب منك أن تكتب خاطرة في مجلة، فماذا تفضل أن تكتب:

أ- خاطرة تدعو الطلبة إلى التزود بالعلم والمعرفة ( )

ب- خاطرة تدعو الطلبة إلى التحلي بالخلق الإسلامي ( )

32- إذا كنت تزور معرضا فأيهما تفضل أن تشاهد:

أ- آخر الاختراعات في الزينات والتحف والديكور ( )

ب- آخر الاختراعات الميكانيكية التي تساعد على الإنتاج الاقتصادي ( )

33- إذا صادفك حادث سير فما الإجراء الذي يتبادر إلى ذهنك أولا:

أ- إبلاغ أقرب مخفر شرطة ( )

ب-مساعدة ركاب الحافلة ( )

34- أيهما تفضل أكثر في يوم إجازتك الأسبوعية:

أ- الذهاب إلى حديقة فيها مناظر طبيعية جميلة ( )

ب-أداء المزيد من العبادات الدينية ( )

35- إذا رفع أحد الباعة سعر سلعة ما فكيف تتصرف معه:

أ- إبلاغه بأن رفع الأسعار يضر بمصالح المواطنين ( )

ب- تقنع البائع بأن أسعاره لا تتفق مع السعر الرسمي والمعقول ( )

36- أيهما يفيد المجتمع أكثر:

أ- إنشاء مركز لتعليم القرآن الكريم ( )

ب- إنشاء مركز للتدريب على استخدامات الحاسب ( )

37- ما هي نظرتك للحياة الجامعية:

أ- توفر لك فرصا للتعرف على الأصدقاء ( )

ب- تتيح لك مناقشة القضايا السياسية دون ضوابط ( )

38- أيهما تفضل أن تقرأ:

أ- مجلة تناقش المشكلات المالية والتجارية ( )

ب- مجلة تناقش واقع المجتمع ومشكلاته ( )

39- ما هي القضايا التي تشعر بأهميتها بالنسبة لك ؟

أ- الديمقراطية والحريات العامة ( )

ب-زيادة الدخل القومي ( )

40- ماذا تفضل أن تكون:

أ- من رجال الأعمال والتجارة الناجحين ( )

ب- من رجال السياسة المشهورين( )

41- المستفيد الأكثر برأيك:

أ. من يعمل في مجال تعليم اللغات والآداب ( )

ب. من يعمل في المجال السياسي ( )

42- إذا طلب مني شخص المساعدة المادية فإنني:

أ- أعطيه ذلك بنية الأجر والثواب ( )

ب-أطلب منه أن يبحث عن عمل ينتفع منه ( )

43- إذا كان لديك نقودا زائدة عن الحاجة فهل تفضل أن تتبرع بها:

أ- لجمعية علمية تجري أبحاثا علمية تفيد البلد ( )

ب.البلدية لتحسين المظهر الجمالي لمدخل المدينة ( )

44- إذا قررت أن أفتح مصلحة تجارية فأهتم أكثر بما يلي:

أ- الربح المالي ( )

ب- الصدق والأمانة في التعامل ( )

45- هل يسرك أكثر أن تقوم:

أ- بنشر المعرفة الدينية وحث الناس على فعل الخير ( )

ب-بنشر المعرفة العامة ومحاربة الجهل ( )

46- أحب أن أصف نفسي للآخرين بأنني:

أ- إنسان مؤمن ( )

ب- إنسان وسيم ( )

47- أيهما تفضل أن تقرأ:

أ- كتابا يوضح طريقة حل مشكلات الناس ( )

ب- كتابا يوضح نشأة المجتمعات القديمة ( )

48- أيهما يسرك أن يهدى إليك:

أ- كتاب يتضمن معلومات سياسية ( )

ب-لوحة فنية جميلة ( )

49- عندما أشتري الجرائد اليومية فإنني أقضي وقتا أطول في قراءة:

أ- الأخبار المعرفية ( )

ب- الأخبار الاقتصادية ( )

50- هل تستمتع بقراءة القصائد الشعرية:

أ- ذات الطابع السياسي والوطني ( )

ب- التي تتميز بالوزن والقافية ( )

51- إذا قرأت قصيدة لأحد الشعراء البارزين فإنك تفضل:

أ- المعاني والأفكار ( )

ب-اللحن والقافية ( )

52- إذا أردت أن تنفق بعض النقود في عمل الخير فهل تفضل إعطائها:

أ- للفقراء والمساكين لتساعدهم في تحسين أحوالهم ( )

ب-لبناء مكتبة في مدرسة الحي الذي تعيش فيه ( )

53- إذا أتيح لك فرصة السفر إلى الخارج فهل تحب أن تزور:

أ- المنشآت الصناعية والإنتاجية ( )

ب- الأماكن الاثرية والتراثية ( )

54- من تراه أفضل في نظرك:

أ. من يسعى إلى كسب المزيد من المعرفة الدينية ( )

ب. من يسعى إلى مخالطة الناس وكسب المزيد من الأصدقاء ( )

55- إذا كان لك صديق أو قريب سوف يلتحق بالجامعة وطلب مشورتك فهل ستشير عليه أن يلتحق:

أ- بكلية الآداب ليصبح أخصائيا يساعد الناس في حل مشكلاتهم ( )

ب- كلية الاقتصاد ليتعلم أصول التجارة ويصبح تاجرا كبيرا ( )

56- إذا شاركت في ندوة جمهورها من فئة الشباب فما الموضوع الذي ستطرحه للنقاش:

أ- الأرض مقابل السلام ( )

ب- آثار الأردن الجميلة ( )

57- ما الدراسة التي ترى أنها تفيد البلد أكثر من وجهة نظرك ؟

أ- اللغات والعلوم الطبيعية ( )

ب-الاقتصاد وأعمال التجارة ( )

58- إذا خيرت في وظيفة حكومية فأيهما تختار:

أ- مستشار في وزارة الخارجية ( )

ب- واعظ أو مرشد ديني ( )

59- إذا وجدت العناوين الآتيين في إحدى الصحف فأيهما تقرأ بعناية أكثر:

أ- تحسن عظيم في السوق التجارية ( )

ب- اكتشاف نظرية علمية جديدة ( )

60- إذا ساهمت في تصميم مناهج التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية فأيهما تفضل ؟

أ- التركيز على مبدأ الانتماء للوطن والدفاع عنه ( )

ب- التعريف بالموارد الاقتصادية للوطن ( )

ملحق (8)

كتاب صادر من دائرة القبول والتسجيل

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

احصائية بالطلبة المسجلين حسب الكلية والتخصص والدرجة العلمية

للفصل الدراسي الصيفي 2012 / 2013

الكلية	البرنامج الدراسي / التخصص	بكالوريوس	المجموع
الآثار والانثروبولوجيا	الآثار	258	258
	الانثروبولوجيا	261	251
	صيانة المصادر التراثية وادارتها	239	239
الآداب	اللغة العربية وآدابها	568	566
	العلوم السياسية	260	250
	اللغة الانجليزية وآدابها	577	577
	الجغرافيا	524	524
	التاريخ	351	351
	الصحافة والاعلام	6	8
	اللغات السامية والشرقية/لغة عبرية	120	120
	اللغات السامية والشرقية/لغة فارسية	169	169
	اللغات الحديثة / لغة فرنسية	267	257
	علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	379	379
	الترجمة	354	354
الاعلام	علاقات عامة واعلان	334	334
	الصحافة	174	174
	اذاعة وتلفزيون	218	216
الاقتصاد والعلوم الاداريه	المحاسبة	1414	1414
	إدارة الأعمال	594	594
	الاقتصاد	431	431
	العلوم المالية والمصرفية	832	632
	الادارة العامة	372	372
	التسويق	316	315
	اقتصاد المال والأعمال	306	306
التربية	معلم صف	800	800
	الارشاد النفسي	991	991
	تربية الطفل	553	553
	الارشاد النفسي / الارشاد المدرسي	8	8
التربية الرياضية	التربية الرياضية	1228	1228
الحجاوي للهندسه التكنولوجيه	هندسة الالكترونيات	280	280
	هندسة الاتصالات	476	476
	هندسة الحاسبات	88	88
	هندسة القوى والآلات الكهربائية	628	628
	هندسة النظم الطبية الحيوية	177	177
	هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية	159	159
	هندسة الحاسوب	315	315
	الهندسة المدنية - ادارة الانشاء	377	377
	هندسة تكنولوجيا البناء	4	4
السياحة والفنادق	الادارة السياحية	114	114
	الادارة الفندقية	62	62
	الارشاد السياحي	45	45
الشريعة	الفقه وأصوله	442	442
	أصول الدين	304	304
	دراسات اسلامية/الدراسات الاسرية	262	262
	دراسات اسلامية/التربية الاسلامية	201	201

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

احصائية بالطلبة المسجلين حسب الكلية والتخصص والدرجة العلمية

للفصل الدراسي الصيفي 2012 / 2013

الكلية	البرنامج الدراسي / التخصص	بكالوريوس	المجموع
الشريعة	دراسات اسلامية/الدعوة والأعلام الأسلامي	286	286
	الاقتصاد والمصارف الاسلامية	626	626
العلوم	العلوم الحياتية	242	242
	الكيمياء	411	411
	علوم الارض والبيئة	441	441
	الرياضيات	443	443
	الفيزياء	274	274
	الفيزياء الطبية الحيوية	168	168
	الإحصاء	330	330
الفنون الجميلة	الفنون التشكيلية	63	63
	التصميم والفنون التطبيقية	233	233
	الموسيقى	174	174
	الدراما	136	136
	الفنون البصرية	257	257
	التصميم	404	404
القانون	القانون	633	633
تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب	علوم الحاسوب	387	387
	نظم المعلومات الحاسوبية	460	460
	نظم المعلومات الادارية	411	411
		22978	22978

ملحق (9)

كتاب تسهيل مهمة

جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/١١١/٦٦٧
التاريخ ١٦/شعبان/١٤٣٤هـ
الموافق: ٢٥/حزيران/٢٠١٣م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة غادة ساطي دراغمة

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة غادة ساطي دراغمة، ورقمها الجامعي (٢٠١٠٢٢٠٠٤٢)، بدراسة بعنوان "العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص علم النفس التربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسه (استبانه) على عينة من طلبة الجامعة.

أرجـو التكرم بالاطـلاع والموافقة علـى تسهيل مهمـة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

مدير مركز ... لتسهيل مهمة الطالبة

٢٥/٦/٢٠١٣

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ - ٢ - ٩٦٢ + اربد - الأردن
Tel: + 962 - 2 - 7211111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Draghmah, Gadah Sati. University Violence and it's Relationship to Moral Development and the Values System of Yarmouk University Student's. 2013. (Supervisor: Prof. Adnan Yousef Atoum).

The purpose of the present study was to investigate the level of University violence and its relationship to both moral development and value system among Yarmouk University students .The researcher developed a scale to measure students violence and it was verified in terms of validity and reliability. In addition, two scales for moral development and the value system were used to achieve the objectives of the study. The three tools were administered to a sample of (650) male and female students at Yarmouk University. The results showed a low levels of university violence on the scale as a whole and on each domain. In terms of violence domains, verbal violence was the highest and social was the lowest. The results also showed significant positive relationships between university violence in one hand, and each of aesthetic values, economic values, and study specialization in the other. Also, a significant negative relationships were found between university violence in one hand and social values, religions values, cognitive values, type of admission, GPA in secondary school, and university GPA. The results also indicated that each of the following six variables contributed in interpretation of university violence respectively; realigns values, social values, cognitive values, political values, university GPA and specialization.

Key words: University Violence, Moral Development, Values System.